

# A importância do lúdico para a aquisição do léxico na aprendizagem de uma segunda língua

Olga Maria Teixeira Carvalho Branco

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário (componente de Espanhol), orientada pelo Professor Doutor Rogelio José Ponce de León

Romeo

Co-orientada pela Dr.<sup>a</sup> Mónica Barros Lorenzo

Orientador de Estágio, Dr.<sup>a</sup> Sónia Ferreira

Supervisor de Estágio, Dr.<sup>a</sup> Maria del Pilar Nicolás Martínez

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professor Doutor Maria de Fátima da Costa Outeirinho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professor Doutor Isabel Margarida de Oliveira Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: 11 valores

## **Agradecimentos**

Aos meus pais e à minha irmã.

E também:

A toda a família.

À professora Mónica Barros Lorenzo pela orientação neste trabalho, pela sua simpatia, disponibilidade e, em particular, pela generosa partilha de saberes.

À professora Sónia Ferreira e à professora Pilar Martinez, pelos seus conselhos e pelo apoio e motivação dados ao longo deste ano de estágio.

À comunidade educativa da Escola Básica 2, 3 Nicolau Nasoni, pela disponibilidade de meios e pela sua simpatia e, em especial, aos alunos que nele participaram diretamente, pelo trabalho realizado ao longo do ano e pela colaboração no desempenho deste projeto.

## **Resumo**

O presente trabalho de investigação insere-se no âmbito da realização do estágio pedagógico supervisionado no mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e tem como principal objetivo demonstrar a importância do lúdico para a aquisição do léxico na aprendizagem de uma Língua Estrangeira nos níveis iniciais. Neste projeto é feita uma abordagem focada na variedade das atividades e, em particular, nos jogos em contextos de comunicação oral e escrita.

Para alcançar este objetivo, na parte teórica deste trabalho, desenvolvo algumas questões terminológicas, explicando aspetos essenciais do processo de aquisição do vocabulário e da importância da utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os jogos e as atividades lúdicas são excelentes instrumentos de trabalho situados entre o prazer e a aprendizagem. Na parte prática, privilegio a análise/reflexão de várias estratégias e materiais pedagógicos usados na sala de aula como componente fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências comunicativas, versando sobretudo a componente lexical da língua.

Por fim, examino os resultados obtidos ao longo do processo e no inquérito aplicado aos alunos sobre a eficiência da diversidade das atividades, especialmente, dos jogos, aplicadas para a aquisição e utilização do vocabulário.

**Palavras-chave:** aprendizagem, léxico, lúdico, jogos.

## Abstract

The present investigation work falls within the scope of the supervised pedagogical training for the Master in Teaching Portuguese in the Lower and Higher Secondary School and Spanish in the Lower and Higher Secondary School. Its main goal is to determine the importance of the ludic techniques in the learning process of acquiring vocabulary as a foreign language in the first levels. This investigation defends an approach focused on the variation of strategies and, in particular, on the games in oral and written contexts.

In order to accomplish this goal, in the *theoretical part* of this study, I clarify some terminological queries, by explaining some fundamental features of the vocabulary acquisition process and the importance of ludic techniques in the teaching-learning process as games and ludic activities are excellent working tools positioned between pleasure and learning. In the *practical part*, I give privilege to the analysis / reflection of several strategies and pedagogical materials that were used in the classroom as a key component for the development and upgrading of communication skills, giving particular emphasis to the lexical component of the language.

Finally, I analyse the results obtained throughout the long process and in the survey given to the students about the effectiveness of the various strategies, especially the games, applied in the learning process of vocabulary acquisition and usage.

Keywords: learning, vocabulary, ludic techniques, games.

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	II
Resumo .....	III
Abstract .....	IV
Índice Geral .....	V
Índice Figuras, Tabelas, Gráficos e Anexos .....	VIII
Introdução .....	10

## I PARTE

### **CAPÍTULO I – O ensino-aprendizagem do léxico na aula de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) com recurso ao jogo**

1 – O ensino-aprendizagem do léxico na aula de E/LE .....	12
1.1. A competência comunicativa e as suas implicações na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira .....	13
1.2. O enfoque lexical e o seu contributo no ensino-aprendizagem do léxico em Espanhol Língua Estrangeira .....	14
1.3. Unidade lexical .....	16
1.4. Léxico mental .....	21
1.5. Critérios para a seleção do léxico a ensinar nas aulas .....	23
1.6. Estratégias para o ensino-aprendizagem do léxico na aula .....	30
2. O recurso aos jogos na aula de Língua Espanhola .....	33
2.1. O jogo na história da educação .....	33
2.2. Enquadramento metodológico do jogo didático – abordagem comunicativa .....	35
2.3. Jogo didático .....	37

2.4. A presença e classificação dos jogos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, no Plano Curricular do Instituto Cervantes e de diversos autores .....	39
2.5. Vantagens da aplicação do jogo didático .....	45
2.6. Desvantagens da aplicação do jogo didático .....	47
2.7. O papel do professor nos jogos .....	48

## **II PARTE**

### **Capítulo II – Contexto de Intervenção**

2.1. A escola de acolhimento .....	51
2.2. Oferta educativa / projetos .....	51
2.3. O núcleo de estágio .....	52
2.4. Caracterização geral dos alunos e das turmas .....	53

### **Capítulo III – Delimitação do tema e proposta metodológica**

3.1. Delimitação do problema .....	55
3.2. Metodologia de investigação .....	56
3.2.1. Inquéritos por questionário .....	56
3.2.2. Análise de resultados .....	57

### **Capítulo IV – Aplicação prática da metodologia proposta**

4.1. Implementação do projeto .....	58
4.2. Caracterização geral .....	59
4.2.1. Primeira unidade: A rotina diária e os tempos livres .....	60
4.2.1.1. Análise dos resultados do inquérito realizado no final da primeira unidade didática .....	65
4.2.2. Segunda unidade: As compras e os meus artistas preferidos .....	68
4.2.2.1. Análise dos resultados do inquérito realizado na segunda unidade didática .....	71

<b>Conclusões</b> .....	75
<b>Bibliografia</b> .....	77
<b>Anexos</b> .....	83

## Índice Figuras, Tabelas, Gráficos e Anexos

Tabela 1- Caracterização das turmas .....	54
Tabela 2 - Quadro explicativo do projeto de investigação-ação .....	59
Gráfico 1 - Atividades realizadas em aula – 7º ano .....	66
Gráfico 2 - Atividades preferidas – 7º ano .....	67
Gráfico 3 - Atividades realizadas em aula – 8º ano .....	72
Gráfico 4 - Atividades preferidas – 8º ano .....	73
Anexo 1 – Puzzle .....	84
Anexo 2 - Ficha de Trabalho nº 1 .....	85
Anexo 3 - Ficha de trabalho nº 2 .....	86
Anexo 4 - Carta com pictogramas .....	87
Anexo 5 - Jogo de verbos .....	88
Anexo 6 - “Juego con las horas” .....	94
Anexo 7 – “Juego con los verbos” .....	97
Anexo 8 – Sopa de letras .....	103
Anexo 9 - Ficha de trabalho nº 10 “Actividades de tiempo libre” .....	104
Anexo 10 - Jogo “¡El juego de las parejas!” .....	105
Anexo 11 - Sopa de letras/correspondências .....	110
Anexo 12 - “Tarea final” – 7º ano .....	111
Anexo 13 - Ficha de autoavaliação – 1ª unidade didática .....	113
Anexo 14 - Ficha de trabalho nº 2 “Ropa y complementos” .....	114
Anexo 15 - Jogo “Me gustaría mucho ir...” .....	115
Anexo 16 - Correspondências “Los objetos y las tiendas” .....	116
Anexo 17 – Jogo “Bingo” .....	117
Anexo 18 - Jogo “Dominó – verbos gerúndio” .....	122
Anexo 19 – “Tarea final” – 8º ano .....	123



Anexo 20 - Ficha de autoavaliação – 2ª unidade didática .....	125
---	-----

## **Introdução**

“Semeando estrelas e plantando luas”

António Nobre

Este trabalho visa incentivar nos alunos o gosto pela aprendizagem através da utilização do lúdico nas diferentes atividades.

No contexto atual do ensino é cada vez mais elementar “atrair” os alunos para as nossas aulas, motivando-os e captando o seu interesse para a aprendizagem. É, maioritariamente, uma tarefa agreste e, para consegui-lo, tentamos constantemente apelar a novas atividades que os levem a desejar o conhecimento e, desta forma, aprender de maneira mais permanente.

Mais do que dar a conhecer a norma e as regras do funcionamento da língua, o professor de língua estrangeira tem perante si um desafio indispensável que é o de envolver os alunos num processo dinâmico de ensino-aprendizagem, ampliando o uso da língua.

Nos dias de hoje, como refere Muñóz “A aquisição de mais de duas línguas é cada vez mais frequente nas nossas sociedades” (2011: 13), tendo em vista a necessidade de nos deslocarmos, quer por necessidade de encontrarmos um trabalho, ou simplesmente por lazer. Assim sendo, ensinar uma língua estrangeira é motivar o aluno a conquistar a competência comunicativa e a saber utilizá-la e, por esse motivo, a aprendizagem do vocabulário nos níveis iniciais mostra-se essencial para ativar o interesse e a motivação dos alunos pela disciplina de espanhol.

Nesta perspetiva, enaltecem-se as abordagens lúdicas e, em particular, os jogos, que devem estar de acordo com o público-alvo, engrandecendo as aulas e permitindo que os alunos tenham maior interação e autonomia no processo ensino-aprendizagem. É justamente a simplicidade, a enorme potencialidade pedagógica que as atividades lúdicas e o jogo podem conter, que fazem deles importantes recursos na aprendizagem escolar.

O jogo didático é, sem dúvida, um recurso com muitas aplicações na busca do sucesso educativo, que transcende a simples descrição dicionarizada, isto porque, afinal jogar é diversão e riso, mas é também comunicação e recriação da língua de uma maneira natural e especial.

As atividades lúdicas criam na sala de aula um clima que proporciona a interação do aluno, tornando-o sujeito das suas realizações e com maior absorção dos saberes transmitidos. Cria-se uma conexão agradável e prazerosa entre professor-aluno-língua.

Deste modo, apesar do tema ser vasto e possibilitar diversas abordagens, este trabalho centra-se numa exploração específica com o fim de responder às dificuldades de ordem prática, resultantes da reflexão pessoal, por um lado, e observação direta das aulas, por outro.

O principal propósito deste trabalho é, alicerçado na aquisição do vocabulário, mostrar a necessidade de um ensino motivador com a ajuda de atividades diversificadas nos níveis iniciais, desvendando, na prática, o êxito destas escolhas para o alcance e o uso real e ativo do vocabulário. Esta aquisição é uma grande preocupação para um docente de língua estrangeira (LE) e o modo como é aplicado é fundamental para uma aprendizagem eficaz. Isto porque “la progresión en la expresión oral y escrita depende sustancialmente del incremento del vocabulário” (Tejero, 1999:165).

## **I PARTE**

### **Capítulo I – O ensino-aprendizagem do léxico na aula de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) com recurso ao jogo**

#### **1 - O ensino-aprendizagem do léxico na aula de E/LE**

“Sólo se aprende a comunicar, comunicando y sólo se comunica aquello que se tiene y que se vive.” -Sonsoles Fernández López

“Cuando un alumno viaja, no se lleva libros de gramática, se lleva diccionarios” -Krashen

Da importância que desde sempre concedi ao ensino do léxico e do recurso cada vez mais frequente ao lúdico nas aulas de E/LE, elegi este tema para desenvolver neste relatório.

O objetivo central deste trabalho consiste em mostrar como se pode abordar de forma contextualizada, empolgante e lúdica o ensino do léxico. A preocupação em assimilar o léxico com a finalidade de poder comunicar é constante em todo o aprendiz de uma nova língua, uma vez que não se chega a compreender nenhuma língua sem o dominar.

Como Mohedano refere, nem sempre o léxico teve a relevância que desfruta no espaço do ensino-aprendizagem de LE, “el que durante muchos años ha sido considerado como la “hermana pobre” de las cuatro destrezas ha ido ocupando en los últimos tiempos un lugar importante, ganándose su independencia en la clase de lengua” (2004: 23). Este passa a ter um papel decisivo na aprendizagem e ensino de uma língua estrangeira, elevando o seu valor para o progresso da competência comunicativa, na medida em que a aptidão comunicativa do falante está diretamente relacionada com o seu conhecimento lexical. Tal conhecimento torna-se, assim, básico na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Este pensamento é, também, partilhado por Ventura Salazar:

[...] El aprendizaje del léxico constituye sin duda uno de los aspectos cruciales en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras... (2009: 165).

Na verdade, é forçoso admitir que a gramática e o léxico se completam e que os dois são primordiais para o alcance de uma comunicação válida. Contudo, também se deve admitir que, às vezes, é suficiente recorrer a algumas palavras soltas, como por exemplo *sí, no, agua*,

*beber, comer, etc.*, para conseguirmos transmitir ou receber a informação desejada. A aprendizagem do léxico, será, então o alicerce para se atingir um eficaz domínio linguístico. É, sem dúvida, uma condição decisiva para o falante, uma vez que lhe possibilita a comunicação.

De seguida, para elucidar o realce dado ao léxico nos estudos mais recentes, focalizarei o enfoque que mais exalta a sua aprendizagem, isto é, o enfoque lexical. Posteriormente, serão enunciados alguns aspetos que devemos ter em atenção ao selecionar o léxico que vamos ministrar nas aulas de espanhol/língua estrangeira, assim como algumas estratégias para alcançar a eficiência no seu ensino.

### **1.1. A competência comunicativa e as suas implicações na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira**

Ao longo dos últimos anos, houve uma grande transformação no ensino das línguas estrangeiras. O próprio objetivo de aprendizagem das línguas estrangeiras na Europa foi redefinido, tendo como intenção, hoje em dia, segundo Llobera, mencionado por Días-Correllejo Conde (2004: 247), a aquisição da competência comunicativa e cultural, de modo a facilitar a comunicação entre os seus falantes.

Assim sendo, e segundo Fernández López (2004: 412) aprender uma língua estrangeira baseia-se em aprender a comunicar com ela. Da mesma maneira como diz Gutiérrez Rivilla (2004: 622), o Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas estimulou a execução de novas metodologias no ensino das Línguas Estrangeiras que levaram ao desenvolvimento do enfoque comunicativo, o qual está por detrás dos programas de ensino das línguas com base nas competências comunicativas, sendo o seu objetivo a ação, isto é, a comunicação. Para conseguirmos este objetivo, e ainda segundo este autor (2004: 630), serão colocadas em prática, para além de atividades de carácter comunicativo de expressão oral e escrita, também atividades de interação oral e escrita, de mediação na comunicação e de compreensão audiovisual.

Deste modo, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve levar o aluno a uma comunicação real/verdadeira. Segundo Melero Abadía (2004: 691), consagra-se a Canale o modelo de competência comunicativa mais usado nas últimas décadas, o qual abarca quatro

competências interligadas entre si: a linguística ou gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Algum tempo depois, serão adicionadas mais duas: a sociocultural e a social.

Resumidamente, e conforme recorda o mesmo autor (2004: 702-703), o enfoque comunicativo modificou expressivamente o ensino das línguas estrangeiras. Entremeando com outras alterações pedagógicas, o ensino centralizou-se no aluno, sendo a língua vista como um utensílio de comunicação, através do qual se aspira expandir a competência comunicativa do aluno e a sua autonomia. Acrescente-se, ainda, o facto da componente intercultural adquirir uma maior influência, para além do ensino do léxico conseguir uma maior proeminência, tornando-se crucial para uma comunicação eficaz. Assim sendo, deve-se escolher o léxico mais frequente e produtivo e trabalhar uma aprendizagem contextualizada, com recurso a textos e documentos autênticos, entre os quais, atividades lúdicas, englobando os jogos.

## **1.2. O enfoque lexical e o seu contributo no ensino-aprendizagem do léxico em Espanhol Língua Estrangeira**

Conquanto o estudo da gramática seja necessário para comunicar corretamente, o léxico é indispensável para que a comunicação tenha sentido. Quando visitamos países estrangeiros, se utilizarmos um discurso gramaticalmente incorreto pode não prejudicar a comunicação. No entanto, se não possuímos o mínimo de vocabulário, torna-se difícil transmitir ou entender a mensagem. Um falante que não possui vocabulário ou este se revele insuficiente defronta inúmeros obstáculos de expressão oral e escrita, culminando numa comunicação deficiente com o “outro”.

A alteração do ponto de vista dos linguistas e dos professores com respeito ao léxico deve-se, em parte, aos enfoques que obtiveram um maior realce no ensino das línguas estrangeiras. Destaca-se, em concreto, o enfoque lexical, em 1993, com o investigador Michael Lewis, tendo esta metodologia contribuído consideravelmente para a promoção do ensino do vocabulário, uma vez que, até aqui, este tinha um papel secundário em detrimento do ensino da gramática.

Como refere Rodríguez Paniagua:

[...] El enfoque léxico, tal y como lo plantea este autor, pone de relieve la importancia del léxico en los procesos de comunicación, situándolo al nivel de la gramática y, en algunos casos, a nivel elemental, por encima de aquella. (2011: 118)

O enfoque lexical sustenta que, na aprendizagem do vocabulário, devem coexistir ocasiões de aprendizagem direta e indireta, dado que, apesar de diferentes, ambas são imprescindíveis e complementares. Na aprendizagem direta, decide-se ensinar determinados vocábulos, de forma consciente e planificada. No que concerne à aprendizagem indireta do vocabulário, esta é gradual e não planificada.

Ainda de acordo com Lewis, citado por Higuera García (2004: 7-9), o professor deve chamar a atenção do aluno para as combinações sintagmáticas que incluem as colocações e as expressões idiomáticas, ou seja, palavras que normalmente surgem juntas numa frase, para além das designadas expressões institucionalizadas, palavras que normalmente se ligam a certos contextos. Estes dados possibilitam ao aluno a capacidade de formar redes de significado entre as palavras, o que auxilia a aprendizagem e, se necessário, a recuperação do léxico.

A competência comunicativa do falante está, pois, diretamente relacionada com a quantidade e qualidade do vocabulário que este possui, o que lhe permite fazer frente às necessidades concretas da vida quotidiana.

Deste modo, Figueiredo defende que:

[...] é a partir do léxico que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala...é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema concetual configurado pela linguagem” (2004: 110).

A aprendizagem do vocabulário deve ser um processo constante que tem como objetivo um conhecimento progressivo mais aprofundado dos vocábulos que fazem parte de uma língua. Sendo assim, é forçoso planificar e rever continuamente o ensino do vocabulário, como referem Calviño e Montero “Es necesario ejercitarlo a través de ejercicios y estrategias en clase constantemente” (2012: 14).

Em resumo, o enfoque lexical veio fortalecer algumas noções do enfoque comunicativo, dando especial relevo ao ensino de unidades lexicais e não de palavras

isoladas. A dedicação ao estudo do léxico na aula de língua estrangeira é, portanto, imprescindível, pois este constitui a base da língua.

### **1.3 - Unidade lexical**

“Conhecer essa riqueza das palavras faz parte do que significa conhecer uma língua.”  
– Leffa

Alcançar o léxico da língua materna é algo inato para qualquer pessoa e uma tarefa permanente durante toda a nossa vida. Todavia, este nunca se dominará na totalidade. Ao contrário da gramática, a qual se aprende através de estruturas fixas e permanentes na nossa memória, a aprendizagem do léxico é um processo ininterrupto, moroso e complexo.

É preciso esclarecer alguns conceitos importantes ao falarmos da aprendizagem do léxico por um falante nativo ou não nativo.

Vilela entende por léxico “o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si” (1995:13).

No entanto, Benítez Pérez, tal qual como outros autores, estabelece a diferença entre léxico e vocabulário, defendendo que são termos relacionados e que, por vezes, se confundem. “Léxico y vocabulario son términos lingüísticos estrechamente relacionados entre sí; sin embargo, existen diferencias entre ellos. Con el término léxico nos referimos al sistema de palabras que componen una lengua, pero, cuando esos mismos términos aparecen actualizados en el discurso, reciben el nombre de vocablos. El vocabulario, por tanto, se define como el conjunto de vocablos que aparecen en la lengua oral y escrita, y representa una parte del léxico.” (1994: 9)

No mesmo sentido que o autor anterior, Gómez Molina (2004: 497) descreve o léxico do espanhol como “el conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen la entrada (input) de toda ampliación de la competencia comunicativa” e o vocabulário como “el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso – producción y comprensión”.

Segundo alguns linguistas aplicados que se dedicam à didática do espanhol, como Aragonés (2004), o léxico é um conjunto de palavras que compõem uma língua e que evolui continuamente, pois é o nível mais instável e versátil do sistema linguístico, que reflete com mais exatidão as mudanças sociais e culturais.



Apesar destes autores distinguírem os dois conceitos, grande parte dos dicionários não faz esta distinção. No *Diccionario de términos clave de ELE*, os dois termos surgem como um só “El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de *unidades léxicas* de una lengua.”

Contudo, é preciso enfatizar que a aprendizagem do léxico não se pode restringir ao ensino de palavras isoladas, como alude Higuera García (1997: 35-36), visto que tal procedimento seria igual a confinar a aprendizagem da gramática a simples categorias, como o substantivo, o adjetivo ou o verbo, esquecendo que existem unidades maiores que se ligam com a oração e o texto. Para esta estudiosa, a designação mais adequada seria a de “unidades lexicais”, que constitui um conceito mais amplo, onde se incluem as palavras, mas também outras combinações de palavras, mais ou menos fixas, designadas de “unidades pluriverbais lexicalizadas y habitualizadas”, apresentando uma determinada coesão interna (lexicalizadas) e demonstrando ser a combinação mais habitual usada por um falante nativo num determinado contexto comunicativo (habitualizadas). De acordo com esta autora (1996: 112), há dois grupos de unidades lexicais que os docentes deveriam ter em atenção: as que coincidem com a unidade “palavra” (comer, beber, bailar,...) e as que encerram mais de uma palavra, as unidades pluriverbais, que se podem subdividir em três categorias:

- **Expressões idiomáticas** – são expressões fixas que não permitem variações nos seus elementos (tirar la toalla...);

- **Combinações sintagmáticas ou colocações** – são palavras que tendem a aparecer juntas, dado que o seu significado é a soma dos significados das palavras que as formam (chico moreno, aparcar el coche);

- **Expressões institucionalizadas** – são sequências estabelecidas por resíduos de orações gramaticalmente completas, reduzidas a poucos elementos que visam facilitar a interação social (yo en tu lugar, yo si fuera tú...).

Ressalta aqui a importância destas expressões idiomáticas no ensino de uma língua estrangeira, uma vez que não é exequível depreender linearmente o seu significado pelas palavras que a compõem, para além de muitas vezes estas expressões não terem correspondência na língua materna do aluno. Relativamente à aprendizagem das combinações, deve ser feita uma apresentação ao aluno de diversos tipos de exercícios que possibilitem desenvolver redes de significado entre as palavras, para assim poderem conhecer

as combinações que as próprias celebram a nível sintagmático, designadamente as que não são equivalentes entre a língua materna e o espanhol segunda língua. Devemos, de igual modo, chamar a atenção para as expressões institucionalizadas, pois estas são fundamentais para engrandecer e agilizar a comunicação, como também permitem respostas estereotipadas impostas nas diferentes situações comunicativas. Esta perspetiva possibilitará ao aluno incrementar a sua capacidade de comunicação com um discurso mais fluído e mais natural.

También Gómez Molina (2004: 497) encara a unidade lexical como “la unidad de significado en el léxico mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras”. Deste modo, verificamos uma relação de inclusão entre os diversos conceitos mencionados, a saber, a unidade léxica integra o vocabulário que, por sua vez, faz parte do léxico de uma língua.

Na mesma linha de pensamento, Cervero e Pichardo designam unidade léxica como uma “secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas bimembres y expresiones lexicalizadas” (2000:40).

É importante referir que no próprio Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 108-109) subsiste a noção de unidade lexical, ao citar os elementos lexicais, que se subdividem em elementos lexicais e elementos gramaticais que se devem ensinar:

Los **elementos léxicos** comprenden:

“Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

- **Fórmulas fijas**, que comprenden:
  - Exponentes directos de funciones comunicativas, como, por ejemplo, saludos: Encantado de conocerle, buenos días, etc.
  - Refranes, proverbios, etc.
  - Arcaísmos residuales; por ejemplo: válgame Dios.
- **Modismos**; a menudo:
  - Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: Estiró la pata (murió). Se quedó de piedra (se quedó asombrado). Estaba en las nubes (no prestaba atención).

- Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: Blanco como la nieve (= «puro»), como opuesto a blanco como la pared (= «pálido»).
- **Estructuras fijas**, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: « Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...? ».
- Otras frases hechas, como:
  - Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: Convencerse de, alinearse con, atreverse a.
  - Locuciones prepositivas; por ejemplo: Delante de, por medio de.
- **Régimen semántico**: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: Cometer un crimen/error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno).

**Polisemia**: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: tanque, un recipiente de líquido, o un vehículo armado y blindado; o banco, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos.

Los **elementos gramaticales** pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

- artículos (el, la, los, las...)
- cuantificadores (algo, poco, mucho...)
- demostrativos (éste, ésta, éstos, éstas...)
- pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...)
- pronombres relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo)
- posesivos (mi, tu, su...)
- preposiciones (a, ante, bajo, con, contra...)

- verbos auxiliares (ser, estar, haber...)
- conjunciones (y, o, pero, aunque...)"

Assim sendo, sempre que introduzimos uma nova unidade lexical ao aluno, dependendo do seu nível de ensino, é primordial que este absorva o máximo de informação possível sobre a mesma, para a poder utilizar de forma correta. Segundo Higuera García (2004: 11), esse conhecimento consistirá em:

[...] saber su denotación, su sonido o grafía, cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combina con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos.

Como verificamos, aprender um vocábulo é, sem dúvida, um processo mental complexo e progressivo que implica o conhecimento de aspetos, mais ou menos conscientes, relacionados com o próprio vocábulo e/ou com outros associados a este. Também Baralo refere este aspeto:

[...] el conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles. (2004:1)

Cabe acautelar, no entanto, que sempre que se ensina uma nova unidade lexical ao aluno, devemos ir dando gradualmente informações sobre a mesma e não tudo ao mesmo tempo para que este possa, pouco a pouco, assimilar esse conhecimento, estabelecendo redes de significado e relações.

Como menciona Gómez Molina (2004: 498), a aprendizagem de uma unidade lexical passa por diversas fases, as quais denomina de estádios. São eles a “comprensión o interpretación, utilización, retención (memoria a corto plazo), y fijación (memoria a largo plazo) y reutilización”.

Também Estaire, referida por Baralo, refere que:

[...] el aprendizaje del léxico es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual. Esto hace necesario que las unidades léxicas tratadas en el aula sean utilizadas y reutilizadas en diversas ocasiones, con el fin de fijarlas en la memoria a largo plazo. En el aula necesitamos, por lo tanto, destinar tiempo para realizar tareas que ayuden a los alumnos a reciclar el léxico que ya conocen, por lo que el profesor necesita disponer de una tipología muy variada de tareas y técnicas que faciliten ese reciclado y que eviten su desgaste o pérdida. (2007: 384)

Sendo assim, a aprendizagem das unidades lexicais é um processo acumulativo, evolutivo e dinâmico. O aluno deve trabalhar várias vezes com a mesma unidade lexical, para que esta passe a fazer parte da sua competência comunicativa. Contudo, temos que ter em atenção que este procedimento altera de aluno para aluno, atendendo às suas capacidades memoristas, motivação, grau de dificuldade e contextualização. Além disso, o facto de repetir várias vezes, ao longo do tempo, as mesmas unidades lexicais, possibilita a fixação do vocabulário. É importante aludir ainda que, o estudo do léxico deve ser feito em espiral, à medida que o aluno desenvolve a aprendizagem de espanhol língua estrangeira, uma vez que, num nível mais avançado, para além de estudar novos vocábulos, tem a necessidade de relembrar (reutilización) os que estudou nos anos anteriores, aproveitando para estabelecer novas associações entre as palavras.

Desse modo, a utilização de atividades lúdicas e de jogos constituem uma enorme mais-valia para o aluno, atendendo aos objetivos comunicativos pretendidos.

#### **1.4 - Léxico mental**

Ao longo da nossa existência, a nossa cultura/bagagem lexical aumenta pouco a pouco, engrandecendo quer em termos quantitativos, quer qualitativos, já que todos os dias contactamos com novas palavras, dilatando assim a nossa carga semântica. Sendo assim, conforme o nosso léxico mental aumenta, também a nossa competência lexical é amplificada, permitindo-nos expressar sentimentos, gostos, ideias, ou seja, comunicar, uma vez que a competência lexical é o alicerce para o desenvolvimento das competências comunicativas.

Vários autores consideram léxico mental e competência lexical sinónimos. Assim sucede com Calviño e Montero:

[...] Por lexicón mental entendemos el conocimiento que un hablante tiene interiorizado sobre el vocabulario de una lengua, es decir, competencia léxica, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que permiten interpretar o generar unidades no percibidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. Al hacer referencia al lexicón mental suele distinguir el vocabulario receptivo del vocabulario productivo, aunque hay que considerarlo un contínuum y no dos componentes discretos y separados. (2012: 16)

Também encontramos esta mesma definição no Dicionario de Términos Clave del Instituto Cervantes: “El lexicón mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas con anterioridad, y de combinarlas con otras.”

Contudo, alguns autores consideram estes termos de maneira distinta, uma vez que o léxico mental reporta-se ao conhecimento que cada falante tem do vocabulário de uma língua, ao passo que competência lexical remete para a capacidade do falante em usar o léxico de forma apropriada.

O Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 108), no entanto, engloba a competência lexical dentro das competências linguísticas que, juntamente com a sociolinguística e a pragmática, constituem a competência comunicativa. De acordo com este documento, esta competência é composta pelo conhecimento e pela capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, totalizando os elementos lexicais e gramaticais.

Torna-se claro, então, que o processo comunicativo está dependente do grau de domínio da competência lexical e da constituição do léxico mental de cada falante. Um bom desempenho linguístico não se harmoniza com um léxico mental limitado a um elementar repositório de unidades lexicais. A verdadeira grandeza e qualidade estão no conjunto de relações que o aluno celebra entre a unidade lexical nova e outras que já possui. Higuera García (2004: 13) fala do léxico mental como sendo “una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia comunicativa”. Por conseguinte, o ser humano tenta organizar a informação que recebe, associando-a, classificando-a ou ordenando-a, de modo a que esta não fique guardada na nossa memória de forma aleatória.

Segundo Calviño e Montero, “El mensaje no se almacena tal como se recibe, sino que creamos lazos de conexión con otros datos almacenados previamente, de manera que cuando intentamos acceder a la información activamos dichas conexiones para recuperada<sup>1</sup>.” (2012: 17) Logo, aprender unidades lexicais baseia-se, antes de mais, em incluí-las nas redes já existentes, ou seja, quando necessitamos de as recuperar para as utilizar são ativadas redes associativas ligadas ao tema que queremos abordar, para podermos seleccionar a que desejamos para comunicar.

Conclui-se, assim, que o léxico mental congrega em si mesmo o resultado de múltiplas funções (memorizar, analisar, relacionar, seleccionar,...) trabalhadas no nosso cérebro. Sempre que acolhemos uma nova unidade lexical, esta é processada, seguindo-se uma filtragem qualitativa, para que possamos mais tarde recuperá-la na nossa comunicação.

### **1.5 - Critérios para a seleção do léxico a ensinar nas aulas**

“Antes incluso de lograr la perfección gramatical, el vocabulario “saca de apuros” a hablantes principiantes de cualquier lengua.” - María Martín Mohedano

É crucial o papel exercido pelo vocabulário na vida das pessoas e no futuro de cada um. Ter um vocabulário abundante e alargado é uma das características de uma pessoa culta (diz-se de quem é erudito, literato, instruído ou educado; que tem cultura<sup>2</sup>) e formada. Evidentemente, o vocabulário que utilizamos diariamente condiciona a imagem e a visão que apresentamos perante os outros. Assim sendo, se o aluno possui uma boa bagagem lexical, esta vai influenciar o seu benefício escolar e, por esta razão, o professor deverá contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, este tem de seleccionar qual o léxico que vai ensinar nas aulas e os critérios de seleção na hora de planificar a aprendizagem, quer a partir dos manuais, quer da planificação anual de cada ano, como também das diretrizes do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, etc.

Está claro que os programas nacionais dão informações sobre os conteúdos lexicais que deverão ser alcançados pelos alunos, tendo em conta o ano escolar e o seu nível de competência. Também os próprios manuais escolares fazem uma seleção do léxico de acordo com a temática a ensinar em cada unidade.

---

<sup>1</sup> Em conformidade com o original.

<sup>2</sup> Informação em Dicionário de Léxico Online.

Logo, como referem Calviño e Montero (2012: 24) “teniendo claro cuál es el léxico planificado que consideramos que nuestros alumnos deben conocer sobre un tema determinado y el léxico ocasional que aparece puntualmente en un texto, debemos priorizar el conocimiento del primero, prescindiendo casi totalmente del segundo o dejándolo en un papel anecdótico”.

Isto porque, segundo Gómez Molina, citado pelos autores anteriores, (2012: 24) “el profesor debe favorecer el aprendizaje significativo y funcional, es decir, que tome en consideración las necesidades comunicativas de los alumnos, que desarrolle estrategias de aprendizaje, que sepa que los materiales y procedimientos para los estudiantes de niveles iniciales son diferentes de los empleados para estudiantes de nivel avanzado, y que estimule el aprendizaje autónomo. Como ejemplo de lo referido, un vocablo como “bisturi” pertenecerá al segundo campo en una clase de alumnos de secundaria (es improbable que aparezca de nuevo, no se pueden derivar otras palabras a partir de él,...), pero que pasaría claramente al primer campo en el caso de que alguno de esos alumnos se matriculase en Medicina uno o dos años más tarde”.

Fica claro que o professor terá de orientar a escolha das unidades léxicas que os alunos deverão adquirir, em concordância com as temáticas propostas pelo manual adotado e pelo programa disciplinar, atendendo aos objetivos pretendidos. No entanto, ao tentar realizar esta tarefa, este depara-se com diversos problemas. O primeiro emerge, antes de mais, da dimensão do próprio léxico, que é um sistema aberto, composto por milhares de unidades lexicais, onde, a qualquer momento, se englobam novas unidades. Qualquer falante nativo domina apenas uma parte de todo o léxico existente e, contudo, comunica sem problemas. Por este motivo, a extensão infinita de vocábulos não será um obstáculo, isto porque, os alunos poderão estabelecer relações comunicativas com um número finito de vocábulos e, quando necessário, apelar a recursos extralinguísticos para reparar as falhas.

O segundo surge com as mudanças de significado do léxico, processo que ocorre muito rapidamente. Muitas palavras emergem, outras desaparecem e, por vezes, amplificam ou delimitam, respetivamente, o significado num ápice de tempo.

Consequentemente, sempre que falamos no aspeto didático, conclui-se que, como refere Benítez Pérez, primeiro deve trabalhar-se o vocabulário mais genérico e conhecido para depois passar para o mais específico e desconhecido. Além disso, defende que:



[...] El vocabulario utilizado en las clases debe de ser un reflejo fiel del vocabulario empleado hoy en día por el hablante hispano. (1994:12)

Este autor refere, ainda, que “las primeras 1000 palabras más usadas en español abarcan cerca del 85% del contenido de cualquier texto no especializado” (1994:9) e, como tal, se deve insistir na abordagem dos vocábulos que apresentem alta frequência de uso.

O último problema prende-se com a colocação das unidades lexicais, uma vez que existem palavras que surgem associadas a outras e que deveriam ser ensinadas no seu conjunto (por exemplo: estar enamorada de...), sendo que será muito mais fácil para o aluno recordá-las.

É primordial enfatizar, da mesma forma, que o ensino das unidades lexicais se deve realizar de forma acumulativa. Num primeiro momento, ensina-se o significado, a ortografia e a pronúncia e, num nível mais avançado, chama-se a atenção para as conotações e as derivações.

De igual modo o referem Calviño e Montero: “Debemos pues, ser flexibles en la selección y gradación del léxico en nuestras clases.” (2012: 24). De seguida, os mesmos autores reportam para as “orientaciones propuestas al respecto por el Consejo de Europa”:

“- a) Seleccionar las unidades léxicas clave<sup>3</sup> (palabras y frases) en las áreas requeridas para la realización y perfeccionamiento de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los aprendices en diferentes escenarios, así como aquellas que encarnan las diferencias culturales. Esta opción tiene en cuenta la frecuencia de uso junto con la eficacia de la unidad léxica; es decir, combina la frecuencia con la productividad y las necesidades de los alumnos.

- b) Aplicar principios léxico-estadísticos que muestran las palabras de mayor frecuencia<sup>4</sup> “en discursos orales y/o escritos (español general) o aquellas referidas a ciertas áreas temáticas delimitadas (español para fines específicos)...” (2012: 24-25)

Por conseguinte, ao longo das unidades didáticas que elaborei, segui as orientações sugeridas por estes dois autores.

---

<sup>3</sup> Em conformidade com o original.

<sup>4</sup> Em conformidade com o original.

Finalmente, a seleção lexical deve ter em atenção se se trata de vocabulário recetivo ou produtivo. Cervero e Pichardo (2000: 39) define-os, respetivamente, como “el conjunto de unidades léxicas que pueden ser reconocidas y comprendidas al escucharlas o leerlas y por las unidades léxicas que se pueden recuperar y usar adecuadamente en la práctica oral y escrita”.

Tendo em conta todos estes fatores, diversos autores estabeleceram alguns critérios que temos que ter em atenção quando seleccionamos o léxico que queremos ensinar, os quais se completam com o propósito de obter uma aprendizagem eficaz e real. Assim, com Cervero e Pichardo (2000: 35-39) emergem uma série de critérios a seguir:

- **Frequência** – de acordo com este critério deve-se trabalhar as unidades lexicais que utilizamos diariamente, contudo devemos estar sempre atualizados, uma vez que surgem todos os dias novos vocábulos que se vão adicionando no idioma;

- **Rentabilidade e produtividade** – deve-se trabalhar unidades lexicais que possuam vários significados, de acordo com o contexto em que estão inseridas, permitindo que o aluno com poucas palavras possa dizer muito. Fazem parte desta categoria as palavras designadas de “comodines” (por exemplo o verbo hacer) utilizadas em muitas expressões; as palavras polissémicas; os hiperónimos; etc.

- **Necessidades e interesses dos alunos** – no nível iniciatório, existem necessidades imediatas que o aluno deseja aprender, como saudar, despedir, perguntar alguma direção... Neste primeiro momento, há premência em ensinar um corpo limitado de vocábulos, que permitam ao aluno comunicar em situações normais do quotidiano. No entanto, num momento posterior, as necessidades dos alunos vão variando, e deixa de haver homogeneidade nas necessidades lexicais destes, o que para uns é importante, para outros não é. Sendo assim, a partir deste momento deve-se seleccionar áreas temáticas relacionadas com os interesses dos alunos, que despertem a sua atenção e fortaleçam o seu gosto pela aprendizagem. Esta seleção dependerá das suas necessidades específicas, por exemplo, em termos profissionais. Sendo assim, a seleção das unidades lexicais consistirá em ensinar o vocabulário específico para, assim, preparar corretamente os alunos para o seu trabalho futuro.

- **Facilidade e dificuldade em aprender determinadas unidades lexicais** – segundo Neuner, citado por Cervero e Pichardo (2000: 38), a semelhança formal ou de significado com a língua materna de algumas palavras faz com que seja mais fácil a sua aquisição (diária, comer, beber...), uma vez que o aluno as compara com as suas vivências pessoais,

conseguindo, deste modo, alcançar o seu significado, quer a partir do contexto, quer através do som ou grafia. O contrário também sucede, quando a aprendizagem de algumas palavras é de difícil compreensão, algumas porque a grafia ou a pronúncia são difíceis (palavras com um ou dois “r”); outras possuem significados que o aluno pensa serem muito próximos devido à interferência com a língua materna (ser/estar; mirar/ver); outras palavras à primeira vista parecem ser iguais, mas, no entanto, possuem um significado diferente (falsos amigos) e outras que têm características sintáticas próprias (recordar algo...).

Torna-se evidente que é mais fácil a seleção do vocabulário nos níveis iniciais, na medida em que as necessidades comunicativas dos alunos são mais simples, como por exemplo, perguntar ou dizer as horas, falar da sua rotina diária, etc., como veremos na prática. Pelo contrário, quando se está num nível mais avançado, as necessidades destes não são tão perceptivas, passando a depender dos seus interesses pessoais e profissionais.

Independentemente do nível de ensino em que estamos, a escolha das unidades lexicais deve ser proveitosa para os alunos, para além de ter de ser trabalhada de forma sistemática através de atividades que possibilitem a sua compreensão, o seu uso expressivo e a sua retenção.

Assim sendo, para auxiliar quer na seleção, quer na avaliação do léxico a alcançar pelos alunos, o Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 107) proporciona escalas ilustrativas para a graduação do conhecimento do vocabulário. As escalas definidas mostram a relação entre o léxico escolhido e as situações de comunicação que determinam os vários níveis de competência expressos:

- **A1** – “Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto”;

- **A2** – “Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras”;

- **B1** – “Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación”;

- **B2** – “Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita”;

- **C1** – “Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir”;

- **C2** – “Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.”.

Tendo em vista o nível das turmas nas quais foram lecionadas as aulas (7º ano – A1 Iniciação e 8º ano – A1 Continuação – turma com muitos alunos repetentes e com grandes dificuldades), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001: 49) sugere como Nível Comum de Referência o seguinte desempenho geral para um aluno de nível A1:

[...] É capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante.

No que diz respeito ao domínio lexical, o aluno deve mostrar a seguinte extensão de unidades lexicais: ter um leque vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Deste modo, antes de abordar a questão das estratégias de ensino, é necessário clarificar alguns tópicos. O primeiro relaciona-se com o número de unidades lexicais que fazem parte da quantidade mínima adequada a cada nível de aprendizagem. Segundo Calviño e Montero (2012: 26), “el número de unidades léxicas que debe comprender ese vocabulario mínimo adecuado desde el punto de vista productivo... sería que entre 600 y 800 en el nivel inicial, entre 800 y 1.000 en el nivel intermedio, entre 1.000 y 1.500 en el nivel avanzado y entre 1.500 e 2.000 en el nivel superior. Debemos tener en cuenta que un hablante nativo culto

maneja entre cuatro-cinco mil unidades léxicas y lo ya referido sobre la proximidad lingüística entre español y portugués, con las ventajas que supone en los primeros estadios de aprendizaje y los peligros que comporta a medida que se va avanzando.”

Barros, no seminário “El léxico en el aula de ELE” (2013), referiu que devemos ensinar por aula o máximo de 10 palavras novas e, assim, dar tempo ao aluno para que este fixe e retenha essas palavras e a informação dada nessa aula sobre as mesmas.

De igual modo, outra questão importante prende-se com as classes de unidades lexicais a escolher. Segundo Calviño e Montero, “ha de seleccionarse un número efectivo y equilibrado de sustantivos, adjetivos y expresiones hechas que faciliten tanto la comprensión y la producción como la retención, por lo que deben favorecerse aquellas unidades léxicas más productivas, aquellas que proporcionan más relaciones asociativas.” (2012: 26)

No entanto, é importante, também, reconhecer qual o momento da aula mais apropriado para ensinar o léxico. Na opinião de Alonso (2012: 43), a qualquer momento se pode ensinar o léxico, tendo em conta o carácter transversal da competência lexical, apenas dependendo dos objetivos que se deseja alcançar e das competências que ambicionamos atingir. O trabalho sobre o léxico pode emergir antes da execução de uma atividade, durante a atividade central da aula, no momento da superação de dúvidas dos alunos em relação a alguma expressão que não tenham compreendido e, ainda, como atividade subsequente à atividade central da aula.

Da mesma forma, é preciso referir outro aspeto, que se relaciona com as técnicas de apresentação do léxico, uma vez que, como dizem Calviño e Montero (2012: 19), “Como docentes, nos encontraremos con todo tipo de alumnos, que aprenderán de formas y a velocidades diferentes.”, isto é, nem todos os alunos aprendem da mesma maneira. As atividades deverão ser portanto criativas, “estimulando comprensión o reconocimiento; después, el uso a través de la práctica y la experimentación; y, por último, retención.”.

No mesmo sentido, Estanqueiro refere que:

[...] Um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens. Qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo. Como é habitual dizer-se, uma imagem vale mais do que mil palavras. É necessário diversificar esses recursos e começar por aqueles que se dominam bem. (2012: 37)

Tal como outros estudiosos, Calviño e Montero descrevem a aprendizagem do léxico como uma tarefa multissensória: “Al afirmar que el aprendizaje del vocabulario es polisensorial (visualización, comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y escrita, etc.) debemos asumir que las destrezas receptivas son prioritarias en los primeros niveles, sin que ello suponga ignorar la atención a las destrezas productivas.” (2012:30)

Ainda segundo estes autores, “el aprendizaje se favorece más en los primeros niveles con procedimientos lúdicos y técnicas asociativas, mientras que en los niveles avanzado y superior, parece que el procesamiento verbal es la técnica que mejor facilita la incorporación al lexicón mental.” Por conseguinte, as atividades propostas devem concertar a utilização de todos os sentidos, não só verbal, mas também recorrendo à utilização de objetos, do som, de imagens,... Neste contexto, destaca-se o recurso ao lúdico, em especial, aos jogos.

Conclui-se, então, que no nível de iniciação o objetivo é que o aluno adquira um conjunto de unidades lexicais alusivas a situações muito concretas, as quais aludem ao seu dia a dia.

## **1.6. Estratégias para o ensino-aprendizagem do léxico na aula**

É tão marcante aquilo que se aprende como o modo como se aprende. Por isso, devemos ter em atenção o ensino de estratégias de aprendizagem. Assim sendo, alguns autores apresentam-nos a sua própria classificação de estratégias.

Richards e Lockhart (2008: 63) citam que “las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas concretas. Cuando tiene que enfrentarse a una tarea de clase concreta, como, por ejemplo, leer un capítulo de un libro o preparar el resumen escrito de un párrafo, el alumno puede elegir varias maneras de llevar a cabo la tarea.” Como aclaram estes autores, cada opção ou estratégia tem as suas vantagens e desvantagens e o uso da estratégia adequada pode aumentar as possibilidades de realizar corretamente a tarefa.

Também outra estudiosa, Oxford, citado por estes autores define, as estratégias como “acciones específicas emprendidas por el alumno para lograr que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más auto-regulado y más transferible a situaciones nuevas”.

Oxford, ainda referida pelos autores supracitados (2008: 64-65), identifica seis tipos gerais de estratégias, dando exemplos para cada uma delas:

- **Estratégias de memória** – “ayudan el alumno a almacenar y a recobrar información”.

Exemplos:

“Crear conexiones mentales (por ejemplo, contextualizar palabras nuevas);

Aplicar imágenes y sonidos (por ejemplo, visualizar sonidos en la memoria)”;

- **Estratégias cognitivas** – “que permiten a los alumnos comprender y producir nuevos mensajes”.

Exemplos:

“recibir y enviar mensajes (por ejemplo, centrarse en la idea principal de un mensaje);

Analizar y razonar (por ejemplo, analizar expresiones)

- **Estratégias compensatórias** – “que permiten a los alumnos establecer comunicación a pesar de las deficiencias en su conocimiento de la lengua”.

Exemplo:

“Superar limitaciones en la lengua hablada y escrita (por ejemplo, usar un circunloquio o un sinónimo”

- **Estratégias metacognitivas** – “que permiten al alumno regular su propio aprendizaje a través de la organización, la planificación y la evaluación”.

Exemplos:

“Situar el aprendizaje (por ejemplo, vinculando información nueva con material ya conocido);

Evaluar el aprendizaje (por ejemplo, supervisando el propio trabajo)”.

- **Estratégias afetivas** – “que ayudan al alumno a controlar sus propias emociones, actitudes, motivaciones y valores”.

Exemplo:

“Reducir la ansiedad (por ejemplo, con música o humor)”.

- **Estratégias sociais** – “que ayudan al alumno a relacionarse com otras personas”.

Exemplo:

“Hacer preguntas (por ejemplo, para clarificar o verificar)”.

De igual modo, Cervero e Pichardo (2000: 111) mencionam as estratégias diretas de aprendizagem, as quais estão relacionadas com o processo de aquisição do vocabulário e “aclaran que se dividen en: memorísticas (las que facilitan la retención y utilización de nuevas

unidades léxicas); cognitivas (las que contribuyen al aprendizaje de nuevas palabras); y de compensación (las que favorecen el intercambio comunicativo)”.

Estes autores (2012: 30-31) referem, ainda, diversas técnicas à disposição do professor: “técnicas visuales<sup>5</sup> (fotografías, dibujos, carteles, mímica, objetos, asociogramas, etc.), técnicas verbales<sup>6</sup> (lluvia de ideas, paráfrasis, definiciones, contextualización en textos, sinónimos, etc.) e incluso, de forma moderada, la traducción, si es preciso<sup>7</sup>. Y el alumno también debe disponer de estrategias para la interpretación de unidades léxicas nuevas, tales como inferir el significado por el contexto, utilización del diccionario, pedir ayuda al compañero o al profesor, etc.”

Segundo estes autores, hoje em dia, são abordados todos os tipos de exercícios, uns de carácter mais lúdico, outros que exigem um processamento mais linguístico e, ainda, outros baseados em associações de diversos tipos. Sem dúvida que, num nível inicial, é muito mais vantajoso o recurso a processos lúdicos e a técnicas de associações, enquanto que num nível mais avançado, se deve promover o processamento verbal para uma melhor retenção na memória a longo prazo.

Da mesma maneira, estes dois autores salientam (2012: 31-32) “que idealmente deberíamos seguir estas tres premisas básicas:

- “predominio de tareas que necesiten comunicación (parejas, equipos), porque nada hay más motivador que la comunicación real;
- las actividades enfocadas hacia el desarrollo del contenido nocional –mapas mentales - deben complementarse, pedagógicamente, con otras focalizadas sobre procesos funcionales y textuales –combinaciones sintagmáticas-; y
- en los primeros niveles, mayor énfasis en el significado contextualizado y en la adecuación funcional que en la corrección lingüística y en el significado codificado tal como aparece en el diccionario.”

Também é importante promover, para além do trabalho individual, o trabalho em grupos. Como referem Richards e Lockhart:

---

<sup>5</sup> Em conformidade com o original.

<sup>6</sup> Em conformidade com o original.

<sup>7</sup> Em conformidade com o original.



[...] Las actividades de trabajo en grupo son otra estrategia utilizada frecuentemente para cambiar la dinámica de interacción de las clases de lengua. Además de las ventajas de las actividades en parejas, el trabajo en grupo tiene otras adicionales:

- Reduce la preponderancia del profesor en la clase.
- Aumenta el grado de participación de los alumnos.
- Aumenta las oportunidades de que los alumnos, individualmente, practiquen y utilicen los elementos nuevos de la lengua estudiada.
- Fomenta la colaboración entre los alumnos.
- Permite al profesor trabajar más como facilitador y consultor.
- Puede proporcionar a los alumnos un papel más activo en su aprendizaje. (2008: 141)

Outra questão a ponderar é a indispensável revisão lexical, uma vez que, sem trabalho subsequente, grande parte do que se aprende é esquecido. Por conseguinte, devemos atualizar constantemente o léxico em diferentes contextos. Por esta razão e, uma vez que a aprendizagem do léxico é um processo gradual (é preciso conviver com a mesma palavra várias vezes para que esta venha a integrar o nosso léxico ativo), Baralo (2007: 384) reforça a necessidade de reutilizar as novas unidades lexicais em diferentes circunstâncias, com vista à fixação do léxico.

Conclui-se, então que a aprendizagem lexical impõe um trabalho quotidiano e constante, recorrendo ao uso de atividades que auxiliem a perceção das características e a organização do vocabulário através da análise, associação e classificação de unidades lexicais.

## **2 - O recurso aos jogos na aula de Língua Espanhola**

### **2.1. O jogo na história da educação**

“O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.” - Carlos Teixeira

"¡Hagan juego, señores!" - María Dolores Chamorro Guerrero, Nuria Prats Fons

Para a elaboração desta parte do meu trabalho alicercei-me, essencialmente, no relatório de Fonseca Gomes (2012: 14-35) que aqui apresento e de outros autores e estudiosos que consultei, para ampliar o meu estudo sobre o jogo e as atividades lúdicas.

O lúdico como instrumento educativo já era observado no universo criativo do homem desde os primórdios da humanidade (Andrade e Sanches, 2006).

Segundo Gomes, não há humanidade onde não há jogo. Jogamos por curiosidade, por prazer, por descontração ou, simplesmente, pela convivência com o outro. São múltiplos os motivos, assim como são múltiplos os jogos que ao longo da nossa vida experimentámos, facultando-nos muitos conhecimentos e habilidades (Gomes, 2012: 11).

Segundo Eigen (Prémio Nobel da Química em 1967) e Winkler (licenciada em Química), referidos por Cabral, “O jogo é um fenómeno natural que desde o início tem guiado os destinos do mundo: ele manifesta-se nas formas que a matéria pode assumir na sua organização em estruturas vivas e no comportamento social dos seres humanos.” (1990: 158)

Os jogos, ao longo dos tempos, fixaram-se no meio familiar, passando de geração em geração, e na vida social da sociedade. Antigamente, apenas os mais pequenos dedicavam os intervalos a esta diversão. No entanto, hoje em dia, crianças, jovens e adultos devotam grande parte do seu tempo a esta atividade. Esta é cada vez mais abraçada por crianças e jovens dentro das escolas, o que demonstra que jogar não se limita à infância. (Gomes, 2012: 14)

Como mencionou o historiador holandês Huizinga, em 1971, referido por Couto “sempre existiu o elemento lúdico no processo civilizatório. Esse autor considera o jogo como um fator distinto e fundamental presente em tudo o que acontece no mundo da realidade compartilhada, e acrescenta que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve, pois é o elemento primordial de identificação das culturas humanas.” (2013: 39)

Ao longo dos séculos, contudo, reconhece-se o seu valor no desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo do ser humano, em particular, a partir do Século das Luzes (Nevado, 2008: 2-3). É importante destacar, neste século, o precioso contributo de Jacques Rousseau, uma vez que, para este estudioso, esta atividade constitui um importante estímulo para o desejo de aprender da criança, de forma livre e espontânea (Nevado, 2008: 3).

No século XIX, surgem pedagogos como John Dewey e Frederick Froebel que, seguindo as ideias de Rousseau, também outorgavam a esta atividade um papel impulsionador e agradável na aprendizagem, isto é, a criança aprende através da prática e da observação, propiciadas apenas pelo jogo.(Gomes, 2012: 15)

Também produtivo em teorias pedagógicas, o século XX albergou as ideias de autores como Piaget, Vygotsky e Ortega, que o percecionavam como instrumento estruturante do desenvolvimento cognitivo e social da criança e, deste modo, saudável ao processo educativo (Nevado, 2008: 4,5 citado em Gomes, 2012:15).

Segundo Oliveira (2015: 1) para Piaget, fundador do construtivismo, o jogo é o elemento essencial na vida da criança, visto que, para além de ser uma forma de entretenimento e uma forma de prazer é, simultaneamente, uma forma de aprender.

Considerado o precursor do construtivismo social, Vygotsky encarava-o como uma atividade saudável para o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social, pelo que deveria ser promovido desde a educação pré-escolar (Nevado, 2008: 4 citado em Gomes, 2012:16).

Mais recentemente, temos o contributo da psicóloga espanhola Ortega, que considera o jogo como um aliado essencial na educação. “O jogo é uma experiência que proporciona a criança a segurança necessária para aprender a riscar, criando situações novas, inventando novos recursos interessantes e avaliando-se de forma tolerante e positiva” (Cabané, 2001: 13).

Ao longo dos tempos, foram muitos os pedagogos que admitiram a existência de inúmeras vantagens do recurso ao jogo e reiteraram o seu valor no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, sobretudo nos primeiros estádios de desenvolvimento. No entanto, é interessante salientar que grande parte dos estudos reduz a sua aplicação à infância, o que é muito simplificador, visto que, hoje em dia, estes se utilizam em todos os níveis de ensino, como o provarei mais adiante. (Gomes, 2012: 16)

## **2.2. Enquadramento metodológico do jogo didático - abordagem comunicativa**

A ideia de que jogar é uma atividade que nos deleita e relaxa é comumente partilhada por todas as pessoas. Assim sendo, praticámo-la normalmente ao longo da nossa vida. Como professores, saber usufruir desta atividade e adaptá-la aos conteúdos da nossa disciplina é uma estratégia útil para conseguir os objetivos da aprendizagem de uma língua: entendê-la e usá-la realmente. Convém compreender, ao longo dos tempos, o contexto metodológico que abrange o jogo para perceber a sua implementação como atividade e instrumento de aprendizagem. (Gomes, 2012: 17)

De acordo com Richards e Rodgers (1986: 53-58), durante os inícios dos anos sessenta do século passado, tínhamos na aprendizagem das línguas estrangeiras o método audiovisual

que destacava a oralidade, como consequência de um ensino mecanizado da língua, isto é, apoiado na audição, repetição e resolução de exercícios estruturo-globais.

Nos finais da década de sessenta, com os contributos da gramática de Chomsky, que nos mostra que todo o indivíduo nascia com uma predisposição inata para a linguagem e possuía universais linguísticos comuns a todas as línguas, assim como da psicologia cognitiva, surge uma nova metodologia designada código cognitivo. Segundo o Diccionario de Términos Clave del Instituto Cervantes, nesta proposta didáctica “La lengua escrita y la lengua oral se consideran igualmente importantes, tanto en la vertiente de la percepción como en la de la producción; por consiguiente, se trata de desarrollar las cuatro destrezas por igual.”. É a partir desta metodologia que o aluno principia a ter algum compromisso com a sua aprendizagem (aprende com os seus erros). No entanto, o sucesso desta metodologia foi efémero, pois, de igual modo, ela centralizava a aprendizagem da língua no domínio gramatical, colocando de lado a competência comunicativa (Richards e Rodgers, 1986: 64-65 citado por Gomes, 2012: 17).

No seguimento deste contexto, surge, segundo estes autores (1998: 67), no início dos anos setenta, através de alguns linguistas britânicos, tal como C. Candlin e H. Widdowson, a, ainda presente, abordagem comunicativa. Estes linguistas subscreveram o potencial funcional e comunicativo da língua. Atestavam que o que importa, efetivamente, é o estudo da língua no seu contexto social e a forma como as funções da linguagem são realizadas na fala, ou seja, importava desenvolver a competência comunicativa e não somente a competência linguística. Uma vez que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, esta devia ser dirigida para os seus interesses e necessidades.

Com o enfoque comunicativo, existe uma prática mais livre, pois trabalham-se continuamente diferentes atividades comunicativas: a compreensão auditiva e leitora, a expressão e interação escrita, a expressão e interação oral e a mediação.

Com este novo enfoque altera-se também o papel do professor (assunto que abordarei mais à frente) e do aluno. Até então, o professor era o centro e o transmissor do conhecimento, que preparava os materiais, ensinava e avaliava os alunos. A partir deste momento, passa a ser uma pessoa atenta às necessidades dos alunos, motivando-os. Começa-se a dar valor aos fatores afetivos, à motivação e ao reforço da confiança do aluno, assim como o contexto social torna-se mais proeminente para a aprendizagem e para a prática da língua, na medida em que esta passa a ser um meio e um instrumento de comunicação e

interação social e não um fim. O enfoque comunicativo tem como propósito capacitar o aluno para a comunicação real (quer a nível oral ou escrito) com outros nativos.

Mais tarde, em 1990, aparece o ensino por tarefas, com base nos fundamentos teóricos da Abordagem Comunicativa. Para os estudiosos Sonsoles Fernández e Javier Zanón, mais do que interatuar de maneira efetiva, pretende-se que os alunos executem tarefas mais reais na sala de aula, criando um momento de comunicação real dentro deste espaço. (Gomes, 2012: 18)

É com estas novas conceções, que a língua começa a ser vista como um fenómeno inseparável dos acontecimentos sociais da vida quotidiana, donde nos apercebemos que a componente lúdica tem, ainda mais, um papel fulcral na preparação das nossas aulas.

Conseguir levar a realidade para dentro da sala de aula alcança-se com atividades que a imitem e, entre elas, encontramos o jogo.

Segundo Gomes, para além de ser uma atividade lúdica que repousa e diverte as crianças, jovens e adultos, é também um instrumento vantajoso e imprescindível ao professor de língua espanhola, sustentada pelos atuais métodos de ensino e confirmada pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas estrangeiras. (2012:18)

### **2.3. O jogo didático**

Como aludido previamente, jogar acarreta incalculáveis benefícios para o ser humano: jogamos porque é divertido, acessível, distrai e é uma forma de conviver e compartilhar com os outros os nossos saberes e conhecimentos.

Quer o termo jogo, quer o termo lúdico nos direcionam no mesmo sentido. Segundo o Dicionário Online de Português o termo lúdico “faz referência a jogos ou brinquedos: brincadeiras lúdicas. Que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito. Que faz alguma coisa simplesmente pelo prazer em fazê-la.”

De acordo com Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2015), o vocábulo *jogo* vem do latim vulgar *jocui,i*, que significa “gracejo, graça, brincadeira, divertimento”; porém, no latim clássico assumiu a noção de *Ludus,i*, com o sentido de “jogo, divertimento”, acercando-se ao conceito que encerra nos nossos dias.

Ao longo das décadas, foram muitos os pedagogos que defenderam a utilização dos jogos como motor do desenvolvimento cognitivo e social da criança e, mais tarde, da aprendizagem escolar.

Segundo Campos, citada por Maurício, “O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.”

Na mesma linha de pensamento, também Macedo remete: “O lúdico que apela à criatividade leva o indivíduo a uma maior independência interna e autoconfiança, estimulando-o a desenvolver as suas aptidões.” (2004: 13)

Ainda, segundo Sánchez Benítez, (2010: 23) “El juego y el aprendizaje tienen en común varios aspectos: el afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar dificultades”. Sendo assim, encaramos o jogo como uma ferramenta e uma estratégia de ensino totalizante, isto é, não se pode limitar apenas ao ensino infantil e primário.

Por conseguinte, aprender uma língua estrangeira nem sempre se afigura uma missão fácil para o professor, umas vezes por falta de motivação, outras vezes pelo desajustamento dos alunos, convertendo esta aprendizagem num momento fastidioso, encarado como inútil e não necessário para a sua vida futura. O professor terá de encontrar atividades que o auxiliem no seu trabalho, guiando os seus alunos através de tarefas interessantes e chamativas, levando-o a descobrir a utilidade de aprender outras línguas, considerando-as, desta forma, benéficas para a sua vida futura, quer profissionalmente, quer na sua construção como indivíduo (Gomes, 2012:20).

Como já foi exposto anteriormente, o ensino das línguas sofreu, ao longo dos tempos, profundas alterações e sucessivos progressos. Também a forma como o lúdico era tratado evoluiu, ocupando um lugar mais explícito com a aparição do enfoque comunicativo, situação esta que não acontecia com os enfoques gramaticais, nos quais os alunos apenas tinham que

adquirir conhecimentos e regras isoladas. As aulas eram absorvidas com exercícios gramaticais, onde o aluno aplicava e repetia os conteúdos que tinha previamente aprendido. Com o aparecimento da metodologia comunicativa, os jogos abrem caminho a um espaço no ensino, sendo a partir deste momento que urge a expressão “aprender jogando”. Fáceis de assimilar e aplicar, os jogos possibilitam ao professor a sua adaptação a qualquer nível de ensino e aos seus conteúdos e, desse modo, estudar passa a ser divertido. Os alunos utilizam a língua de forma voluntária, adquirindo os conhecimentos necessários e cumprindo o principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem: aprender e praticar a língua em todas as suas dimensões.(Gomes, 2012:20)

Deste modo, as atividades lúdicas estimulam a autoestima e ajudam na evolução da linguagem, na medida em que alguns alunos têm dificuldade e receio de participarem, sendo através dos jogos e das atividades lúdicas que as ideias brotam com naturalidade. Consequentemente, é possível conhecer os outros e, ao mesmo tempo, ser aceite pelos colegas, respeitando e compartilhando os seus temores, as suas incertezas e os seus anseios. Para Freire (1996: 80), “a alegria necessária à atividade educativa é a esperança. A esperança de o professor e o aluno, juntos, poderem aprender, ensinar, produzir e juntos igualmente resistirem aos obstáculos.”

Hoje em dia, o jogo é, cada vez mais, um recurso aproveitado e valorizado por professores e alunos em todas as áreas.

É evidente que o jogo não é o único recurso com o intuito de levar os alunos a edificarem o seu saber em língua estrangeira, mas aproveitar a sua riqueza leva a que a aprendizagem ocorra de um modo mais natural.

Como refere Cabral “A criança vive muito o jogo e para o jogo. O que é preciso é saber dotar as estruturas lúdicas de conteúdos educativos, sem dirigismos totalitários nem condicionamentos mesquinhos, partindo, sim, do princípio de quem joga é o jogador e, como diz pitorescamente o provérbio “quem está de fora não racha lenha”.” (1990: 154)

## **2.4. A presença e classificação dos jogos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, no Plano Curricular do Instituto Cervantes e de diversos autores.**

“Me lo contaron y lo olvidé. Lo vi y lo entendí. Lo hice y lo aprendí.” - Confúcio

Devemos trabalhar não só aqueles jogos que os alunos reconhecem e para os quais estão motivados, como também devemos introduzir outros dentro da vastíssima e rica gama de jogos que existem, quer na tradição portuguesa e espanhola, ou nível internacional, quer até mesmo outros que possamos inventar. São tão amplos os recursos disponíveis e as oportunidades de inovação, que se torna difícil fazer uma classificação precisa de todas as possibilidades lúdicas para a aula de línguas. O limite é a imaginação.

No entanto, nem todas as pessoas têm a capacidade de criar ou recriar os jogos. Uma vez que existe um enorme leque de ofertas de jogos, desde livros, internet, televisão, artigos em revistas de didática, autênticos guias de jogos didáticos adequados ao nível de ensino e aos conteúdos que o professor deseja trabalhar, este facto não deve ser considerado um obstáculo à utilização dos mesmos nas aulas. São exemplos: *Juguemos en clase*, de López e López (2000) e *¡Hagan juego!*, de Iglésias e Grande (2007). São muitos os pedagogos que continuam a dedicar-se ao estudo e divulgação do lúdico, constituindo o jogo, na verdade, um forte utensílio de aprendizagem a usar nas aulas de línguas, como por exemplo Chamorro Guerrero e Prats Fons (1990), Fernández López (2000, 2009), Nevado (2008), Labrador (2008), Tornero (2009), entre outros.

A importância que a componente lúdica tem na atualidade deve-se ao facto de apadrinhar uma aprendizagem mais vantajosa da língua, auxiliando o seu processo e aperfeiçoando as capacidades dos diferentes alunos. Por esta razão, passei a analisar o que dizem o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* que a têm em consideração.

O Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas destaca o uso do lúdico/jogo na aprendizagem de uma língua com a finalidade de desenvolver a capacidade comunicativa do aluno.

Comprovei este facto com as inúmeras alusões à palavra “jogo” e são vários os capítulos que distinguem o seu uso:

- **Capítulo 4** – “El uso de la lengua y el usuario o alumno” (Consejo de Europa, 2002: 59), mais concretamente no ponto 4.3 – encontramos esta alusão, como sendo uma atividade



fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento da língua “El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo.”

Neste contexto, o Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, (2002: 59) propõe alguns exemplos de jogos didáticos, dividindo-os em:

**“•Juegos de lengua de carácter social:**

- orales (el juego del veo, veo, etc.);
- escritos (el juego del ahorcado, etc.);
- audiovisuales (el bingo con imágenes, el juego de las películas, etc.);
- juegos de tablero y de cartas (las palabras cruzadas, el Pictionary, el juego de la oca, etc.);
- charadas, mímica, etc.

**•Actividades individuales:**

- pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc.);
- juegos de televisión y radio (Cifras y letras, Pasapalabra, etc.).

**•Juegos de palabras:**

- anuncios publicitarios; por ejemplo: «Disfruta la fruta»;
- titulares de los periódicos; por ejemplo, (distintas reacciones ante la llegada del euro): «Las dos caras de la moneda».
- pintadas; por ejemplo: «La contaminación no te da respiro».”

- **Capítulo 6**, ponto 6.1.4.1.- “Tipos de objetivos con relación al Marco de referencia”), deparamo-nos novamente com a referência à utilização do jogo didático na sala de aula “una variedad de juegos de roles establecen lo que son básicamente objetivos transitorios” (Consejo de Europa, 2002: 136).

- Por fim, no **capítulo 7** –“Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua” (Consejo de Europa, 2002: 155) aconselha igualmente a aplicação de atividades lúdicas que “se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo”, como, por exemplo, a interpretação de papéis. Por outro lado, propõe “Otros tipos de tareas de aula son específicamente de carácter «pedagógico». Se basan en la

naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, características del aula”, como, por ejemplo, “rompecabezas, crucigrama”, onde “los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna, que les resultaría más fácil y natural, para llevar a cabo tareas centradas en el significado”.

De igual modo, también no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), también este documento nos encaminha para a aplicação dos jogos didáticos na aprendizagem duma língua, alegando que facultam tanto a práctica orientada, como a práctica espontânea e criativa da língua, para além de abrangerem não só conhecimentos linguísticos, como também socioculturais (citado por Labrador e Morete, 2008: 75).

Especificamente nos pontos 1.3. – *Regulación y control de los factores afectivos* – e 1.4. – *Regulación y control de la capacidad de cooperación* – aconselham o recurso aos jogos de papéis e simulações, para estimular e reforçar a aprendizagem “aprovechar las simulaciones o juegos que favorezcan la vía lúdica para desatar la risa” e “ejecutar tareas cooperativas: juegos de rol...” (Instituto Cervantes, 1997-2015)

Este documento apresenta-nos uma classificação dos vários tipos de jogos que existem e que podemos usar na sala de aula, tendo em conta os objetivos pretendidos:

- **Juegos de observación y memoria:** los señala como muy indicados para la práctica controlada de léxico;

- **Juegos de deducción y lógica:** los señala como apropiados para practicar el pasado;

- **Juegos con palabras:** el Plan los propone para actividades orales y escritas.

Por conseguinte, testemunha-se que o jogo didático é institucionalmente reconhecido e aceite como um recurso bastante eficaz na aprendizagem e melhoramento duma língua, seja ela, materna ou estrangeira.

De seguida exemplificarei, através de diversos estudiosos, algumas classificações que poderemos encontrar:

\* Javier Santos Asensi (2008: 5-6) apresenta-nos a seguinte classificação:

- **Pasatiempos** – crucigramas, sopas de letras, el ahorcado, encuentra el error, etc.;

- **Juegos de ingenio** - Hay una tradición largamente asentada en las clases de lengua de este tipo de juego, sencillos y de corta duración, que permiten, sin apenas preparación

previa de materiales, que los estudiantes activen además de su ingenio y rapidez de reflejos, sus destrezas y conocimientos lingüísticos, especialmente, aunque no exclusivamente, el vocabulario. Son juegos de palabras, de lápiz y papel o de observación, y permiten distender a la clase u ocupar un hueco inesperado. Entre ellos se puede citar:

“El ahorcado”, “Barquitos”, “Tres en raya”, “De la Habana ha venido un barco cargado de...”, “Palabras encadenadas”;

- **Juegos de mesa** – estão subdivididos em:

- Juegos de tablero – parchís, damas, trivial...;
- Juegos de cartas – cinquillo, siete y medio, mentiroso, ...
- Juegos de dados;
- Juegos de ensamblaje – rompecabezas, etc.;
- Dominós;
- Bingos y loterías.

- **Juegos de simulación y rol** – Incluyen todo tipo de dramatizaciones de situaciones bien prescritas y por lo tanto con un diálogo cerrado, bien desarrolladas por ellos mismos a partir de unas pautas, bien improvisadas a partir de unas caracterizaciones determinadas.

- Juegos de acción / expresión y movimiento:
- Juegos infantiles tradicionales – juegos de cuerda, escondites, etc.
- Juegos de mímica y representación – “las películas”, etc.

- **Juegos de equipo/deportes** – são na sua maioria uma variante dos jogos anteriores.

- **Juegos de escritura creativa** – “Definiciones”, “Los oficios”, têm como objetivo potenciar a compreensão leitora e a expressão escrita;

- **Juegos electrónicos y video juegos** – nas últimas décadas, os jogos através do computador e outros aparelhos eletrónicos têm ocupado um novo espaço no ensino “es indudable el potencial didáctico y educativo que encierran más allá de los juegos de acción, lucha y aventuras”.

\* Charo Nevado “El componente lúdico en las clases de ELE” (2008: 8-11), utiliza a seguinte divisão para classificar os jogos:

- **Juegos de mesa** – são, na sua maioria, um complemento perfeito para exercitar as diferentes destrezas.

- **Concursos de televisión** – existem vários que podemos adaptar aos conteúdos que pretendemos atingir:

- ¿Quiere ser millonario? – permite-nos rever qualquer conteúdo na aula.
- Cifras y letras – pode-se praticar tanto os números como o vocabulário.
- Pasapalabra - para rever os conteúdos léxicos e gramaticais (pirâmides de palavras, definições com todas as letras do abecedário).
- Alta tensión - serve para rever conteúdos gramaticais, léxicos ou culturais.
- Saber y ganar – algumas provas podem adaptar-se aos nossos objetivos, nomeadamente em relação ao campo lexical (definição de palavras que começam por uma determinada sílaba, informação sobre *personas, cosas, lugares...* que terão que adivinhar através de pistas).
- Un dos tres - concurso mítico que se pode adaptar para rever o vocabulário agrupado por temas (os estudantes, por pares, têm um determinado tempo para dizer palavras de um tema específico).
- **Juegos tradicionales** – jogos que fazíamos em crianças ou, que muitas vezes, praticamos nos nossos tempos livres, como por exemplo: “El ahorcado”, crucigramas, adivinha, sopa de letras, trava-línguas, etc.
- **Juegos creados por el profesor** – jogos inventados pelo professor, tendo por base o tipo de alunos que tem e as suas necessidades, como por exemplo, descrever objetos ou pessoas, relacionar palavras – procurar sinónimos, antónimos, etc.

\* Sonsoles Fernández (1997: 11-16) apresenta-nos a seguinte classificação:

- **Jogos de arranque** – perfeitos para iniciar o ano escolar, e assim quebrarem o gelo entre os colegas e o professor;
- **Jogo para provocar a necessidade de comunicar em espanhol** – por exemplo inventar um diálogo a partir da visualização de um vídeo;
- **Jogo para formular hipóteses** – ótimos para generalizar normas e atualizar saberes;
- **Jogos para prática controlada** – ideais para exercitar estruturas gramaticais;
- **Jogos de interação livre** – surgem aqui as tarefas verdadeiras, como por exemplo preparar uma visita de estudo, uma entrevista, etc.

\* Yolanda Tornero (2009: 15-17) classifica os jogos da seguinte forma:

- **Jogos dramáticos** – fomentam a participação e a criatividade dos alunos;
- **Jogo de criatividade** - trabalha-se a língua através da construção de palavras, frases, mas onde se incluiu o elemento liberdade;
- **Jogos físicos** – a liberdade e o espaço são essenciais e ajudam o aluno a exprimir-se com o corpo;
- **Jogos de entoação** – têm o propósito de atingir uma maior expressividade nos enunciados proferidos;
- **Jogos tradicionais** – jogos com regras conhecidas com as quais os alunos já têm experiência;
- **Jogo de humor** – onde este elemento é o ponto de partida para iniciar a jogar;
- **Jogos de enigma** – o elemento primordial é o mistério, através do qual o aluno terá de ativar várias estratégias para descobrir a informação em falta.

Muitas mais classificações haveria a mencionar, não sendo possível explaná-las todas neste trabalho, o que demonstra como os jogos são um elemento importante e de grande ajuda na hora de ensinar, criando um ambiente descontraído e propício à prática dos conteúdos estudados e das atividades comunicativas.

Ao largo da minha prática letiva, realizei essencialmente jogos de mesa, seguindo a classificação de Charo Nevado devido, por um lado, à indisciplina dentro da sala de aula (o que não proporcionava grandes movimentações) e, por outro lado, porque ajudava os alunos a prestarem mais atenção na matéria que estava a lecionar, permitindo, assim, um melhor trabalho de grupo.

## **2.5. Vantagens da aplicação do jogo didático**

O jogo constitui uma ferramenta benéfica para o processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que as crianças aprendem muito mais quando jogam, uma vez que, já tendo essa habilidade, a transferem para a aprendizagem da nova língua, sentindo-se mais seguras, visto já a dominarem e sendo esta agradável, incentiva-os a aprender.

Logo, o jogo e as atividades lúdicas possibilitam que os alunos aprendam e usem a língua na busca, na partilha e na resolução de vazios de informação. Segundo Sánchez

Benítez (2010: 24-25), este oferece inúmeras vantagens no processo de ensino-aprendizagem de uma língua:

- Cria um ambiente relaxado na aula e mais participativo, onde os alunos apresentam uma atitude mais ativa e enfrentam as dificuldades da língua de maneira positiva;
- Diminui a ansiedade, pois os alunos adquirem mais confiança em si próprios e perdem o medo de cometer erros;
- É um instrumento útil para centrar a atenção nos conteúdos: a surpresa, o riso, a diversão, provocam o interesse dos alunos na atividade que estão a realizar;
- Pode-se utilizar para introduzir conteúdos, para consolidar, reforçar, rever ou, então, avaliar. O jogo pode ser uma desculpa para falar sobre um tema, pode ser a atividade central ou uma atividade final para fixar os conteúdos e verificar se os assimilaram corretamente ou não;
- Proporciona ao professor uma ampla gama de atividades essenciais para manter ou aumentar a motivação dos alunos;
- Permite trabalhar diferentes habilidades e desenvolver capacidades. O aluno deve procurar soluções e ativar estratégias para ultrapassar obstáculos e resolver os problemas que se colocam em cada atividade;
- Ativa “la creatividad de los alumnos en cuanto que deben inventar, imaginar, descubrir, adivinhar”, com o objetivo de solucionar as diferentes situações. A criatividade, por sua vez, estimula a criatividade cerebral melhorando o rendimento segundo os princípios da psicologia da aprendizagem;
- Desenvolve atitudes sociais de companheirismo, de cooperação e de respeito, além de que lhe possibilita usar a sua personalidade e intervir como indivíduo que pertence a uma cultura;
- Cria uma necessidade real de comunicação com a qual os alunos têm a oportunidade de colocar à prova os seus conhecimentos e pôr em prática tanto as capacidades de expressão como as de compreensão oral e escrita, com todas as dificuldades que isso engloba.

É de realçar que, segundo a autora supracitada, os estudos comprovam que a nossa memória retém 90% das informações através da ação e, por esse motivo, o jogo é um

instrumento indispensável para a aquisição do conhecimento, o qual sendo contextualizado numa situação real faz com que o aluno exercite a língua de forma natural e voluntária, permitindo-lhe desenvolver a criatividade (2010: 28).

Por fim, convém salientar que, de acordo com Varela (2010: 2-5), a dimensão cultural que a atividade lúdica acrescenta, constitui um fator importante na hora de ensinar ou de aprender uma nova língua. Porém, fazê-lo mediante a realização de um jogo transforma-o num momento divertido e prazeroso para os alunos e para o professor, constituindo, assim, um mecanismo ativador e um utensílio através do qual o aluno adquire esse conhecimento. (Gomes, 2012: 21-23)

Concluiu-se, portanto, que ao englobar o jogo nas atividades dos alunos, o professor consegue demonstrar-lhes que aprender pode ser fácil e engraçado, para além de que podem expandir as qualidades como a criatividade, aprender a respeitar o outro, incrementar a participação nas aulas, serem mais comunicativos, respeitarem as regras e, assim, adquirirem mais segurança e autonomia. No entanto, convém lembrar constantemente ao aluno que o jogo não é simplesmente um momento de divertimento, mas uma forma diferente de aprender e no qual ele terá de se empenhar, como de uma ficha de trabalho se tratasse.

## **2.6. Desvantagens da aplicação do jogo didático**

Gomes desenvolve, seguidamente sobre as desvantagens deste tipo de atividade (2012: 24-25). Efetivamente, nem todos os autores partilham da mesma opinião no que se refere à utilização deste tipo de atividade, isto porque, existem profissionais que veem alguns inconvenientes na sua utilização. Antes de incluirmos o lúdico como instrumento de aprendizagem, convém fazer algumas reflexões sobre o seu valor se pretendemos, realmente, alcançar um resultado positivo e uma aprendizagem eficaz.

Segundo Sánchez Benítez (2010: 25), é necessário ter em atenção os seguintes aspetos:

- Os jogos devem estar de acordo com os objetivos e conteúdos do programa, isto é, devem ser utilizados com uma finalidade, ter uma função específica na unidade didática e utilizados no momento certo, e não como uma atividade para ocupar espaço;
- Devemos ter em atenção a idade, a personalidade e o nível de escolaridade dos alunos;

- Deve apresentar um desafio que esteja à altura dos seus conhecimentos;
- O uso injustificado ou abusivo leva ao desinteresse por parte dos alunos;
- As regras do jogo devem explicar-se de forma clara, através de exemplos, verificando se o aluno compreendeu cada etapa.

De igual modo, outros profissionais apresentam, ainda, outras razões para não utilizar este tipo de atividades na sala de aula:

- O tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo (Grando, citado por Martins, Vaz e Santos, 2010: 2);
- Também surgem problemas pela falta de materiais e condições na sala de aula, que muitas vezes impossibilitam ou influenciam a atividade, não permitindo a sua execução e, desse modo, não conseguindo alcançar os objetivos propostos, não permitindo, assim, a realização do trabalho do professor.
- Outra dificuldade prende-se com a mentalidade, ainda em vigor, de pessoas mais conservadoras, que mantêm a ideia de que a seriedade do ensino-aprendizagem deve conservar o tradicional método expositivo, classificando as atividades lúdicas de improfícuas para a aprendizagem e desestabilizadoras para o normal funcionamento da aula (Tornero, 2009: 11).

Por tudo isto, e face às razões que apresentei anteriormente, necessito evidenciar que as vantagens superam em grande medida as desvantagens. Temos de ser vigilantes, contornar as dificuldades e comprovar que jogar e aprender podem ser, na realidade, duas existências que andam de mão dada.

Como posso testemunhar, a partir da minha prática letiva, os jogos são excelentes materiais para poder alcançar os objetivos curriculares propostos para cada aula, com os quais consegui com que os alunos aprendessem algo, procurando sempre contornar a grande indisciplina existente nas turmas.

## **2.7- O papel do professor nos jogos**

“¡A jugar y a disfrutar!” – Hernán Guastalegnanne



Para concluir Gomes aborda o tema do papel do professor, que de seguida passo a explicar (Gomes, 2012: 35-37). Como já referi no ponto 2.2, na primeira metade do século XX assistiu-se a uma transformação profunda no conceito de ensino, conduzida pelo movimento da Escola Nova que se opunha ao tradicional modelo da Escola Tradicional. Esta nova conceção de ensino determinava uma escola mais aberta e descentralizada, a qual colocava o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem.

Deste modo, os Ensinos Comunicativo e por Tarefas, que orientam o ensino das línguas hoje em dia, baseiam-se nestes desígnios, os quais servem de base à prática docente (Richards e Rodgers, 1986). Tendo conhecimento destas orientações e sabendo como o jogo é um elemento útil no ensino, contemplemos o papel do professor neste tipo de exercício.

O professor deve ter em atenção, entre outros aspetos, o nível de conhecimentos dos alunos, a idade, os seus interesses e as suas necessidades e o contexto na hora de planificar as atividades lúdicas.

Logo, é necessário que o professor tenha bem delineado quais os objetivos que pretende alcançar, de forma a percecionar as atividades lúdicas como um valioso instrumento pedagógico, as quais auxiliam o desenvolvimento da aprendizagem das línguas estrangeiras, para que estas não se tornem improdutivas ou sejam vistas apenas como uma brincadeira.

No entanto, o professor deve, ao longo dessas atividades, funcionar como orientador, animando e guiando os alunos para que consigam alcançar a meta, ou seja, tem de ser o professor a estabelecer os objetivos e explicá-los claramente, assim como as regras de cada jogo, para que os alunos compreendam o porquê e não o encarem como um plano alternativo que o professor utiliza por não ter planificado a aula (Labrador e Morete, 2008: 80).

Ainda segundo estas autoras (2008:80), o professor tem de ter em atenção, no momento de colocar em prática qualquer jogo, determinados aspetos físicos, como por exemplo:

“• el espacio para una buena comunicación;

• la iluminación;

• la ventilación;

• el decorado, color etc.”

Por conseguinte, para que qualquer atividade tenha sucesso, é imprescindível, como previamente esclarecido, que os alunos saibam exatamente o que devem fazer e, por isso, o professor deve explicar muito bem a atividade e, se necessário, mostrar como se faz. Todavia, é importante não descuidar na postura dentro da sala de aula, delineando abertamente que existem regras a seguir e que estas não podem ser desrespeitadas.

Segundo Guastalegnanne (2009: 6), para que consigamos que os jogos na sala de aula sejam frutíferos, é necessário ter em atenção cinco aspetos:

1. “El entusiasmo es contagioso” – o professor deve estar seguro do jogo, conhecê-lo e sentir-se bem com ele. O seu à-vontade vai motivar os alunos para a sua execução. O professor deve incentivar constantemente os alunos, para que estes não desanimem durante o jogo mesmo quando estão a perder.

2. “El juego debe estar bien elegido para el grupo” – ter em conta o nível e a personalidade dos alunos, como previamente já foi mencionado. Os jogos devem ser inicialmente mais fáceis e, gradualmente, o grau de dificuldade deverá aumentar.

3. “El reglamento es sagrado” – as regras devem ser claras, respeitadas e nunca se podem alterar a meio do jogo. O melhor é escrever as regras em papel ou no quadro, deste modo, o professor não será visto como um juiz, mas sim como um animador ou facilitador.

4. “El juego tiene su propia función comunicativa” – antes de se iniciar qualquer tipo de jogo, deve-se ensinar enunciados e vocabulário específicos destas atividades para o seu bom desempenho “¿A quién le toca?”, “Un turno sin jugar”, “¡Tramposo!”, “Pasame el dado” o “¿Quién da?”.

5. “El tratamiento del error debe ser cuidadoso” – não se deve interromper o jogo para fazer correções, antes de mais deve-se tomar nota e trabalhar os erros no final do jogo ou na próxima aula.

Por último e delineado o papel multifacetado do professor, cumpre esclarecer aqui dois aspetos. Primeiro, que o jogo didático é, sem qualquer dúvida, uma atividade difícil que envolve um trabalho preliminar e aplicado por parte deste e, segundo, embora não tenha um papel ativo e não sendo a figura principal da aula, é um elemento chave para que esta atividade decorra sem qualquer acidente.

## **II PARTE**

### **Capítulo II – Contexto de Intervenção**

#### **2.1. A Escola de Acolhimento**

A Escola EB 2, 3 Nicolau Nasoni foi inaugurada em 1992, dando início à implementação de um Projeto Educativo de Escola Inclusiva, à época inovador, que ainda hoje se mantém.

No ano letivo de 2001/2002, foi constituído o Agrupamento Vertical de Escolas das Antas e esta passou a ser sede do agrupamento, constituído pelas escolas EB1/JI Monte Aventino e Jardim de Infância da Rua de Contumil - Dó-Ré-Mi II, EB1 nº15, EB1 de Montebello e Escola Básica das Antas.

Apesar dos seus 22 anos, a escola possui ótimas instalações, muito bem preservadas, graças ao cuidado e vigilância de quantos nela trabalham e zelam pela sua manutenção.

A escola engloba espaços de ensino, complementares de apoio, instalações gimnodesportivas, campo de jogos, recreios e jardins.

Uma das mais-valias em termos físicos desta escola é, seguramente, o seu espaço ao ar livre com uma vasta área arborizada e ajardinada, muito pouco comum em escolas das grandes áreas urbanas.

A componente letiva funciona das 8:25h às 16:55h para o 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico regular, para o PCA (2.º CEB) e Curso Vocacional (3.ºCEB).

#### **2.2 - Oferta educativa / Projetos**

A Escola EB 2, 3 Nicolau Nasoni pretende dar continuidade ao curso de educação e formação de cozinha, dado o sucesso alcançado nos últimos anos com esta oferta formativa. Neste sentido, a escolha do Curso de Cozinha está relacionada, não só com a necessidade de empregar pessoal qualificado ao nível da restauração, como também pelo facto de dar uma resposta ao grupo de alunos que, neste momento, se encontra em risco de abandono escolar. Na verdade, mesmo antes de iniciar as candidaturas, vários alunos da escola já manifestavam o seu interesse em frequentar num próximo ano letivo este curso, dado não só o seu carácter prático, bem como pela sua visibilidade em termos escolares.

Este projeto tem como principal objetivo a preocupação em diminuir o abandono escolar, mas também melhorar os níveis de formação técnica, criando competências para o primeiro emprego. Aliás, esta política de qualificação enquadra-se no projeto educativo da escola e também na política do governo de qualificação da população portuguesa, alvo de um investimento avultado.

O agrupamento contempla uma Unidade de Intervenção Especializada de Apoio à Multideficiência (UIEAM) que apoia alunos com necessidades educativas especiais nos domínios cognitivo e motor. No domínio da surdez, verifica-se a existência de um Terapeuta da Fala e um Intérprete de Língua Gestual que auxiliam os alunos e docentes no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a política do Agrupamento Vertical de Escolas das Antas, a Escola Pública tem a obrigação de responder às necessidades de todos os alunos. Devem ser encontrados processos de ensino-aprendizagem que propiciem aos estudantes projetos curriculares adequados às suas capacidades, necessidades e perspetivas de futuro, promovendo um ensino o mais individualizado possível.

A Escola EB 2, 3 Nicolau Nasoni, ao deparar-se com alunos fora da escolaridade obrigatória e que não completaram o ensino básico, decidiu, há já dez anos, iniciar o Curso de Educação e Formação (CEF). A escolha dos cursos é ponderada, tendo em atenção os recursos materiais e humanos existentes e as hipóteses de saída profissional na zona envolvente. Torna-se essencial oferecer uma diversidade de percursos educativos que motivem os alunos cuja experiência escolar não foi positiva.

A escola possui vários Protocolos/Parcerias - Câmara Municipal do Porto, Junta de Freguesia de Campanhã, Instituições de Ensino Superior Público e Privado, Polícia Segura e Empresas representativas do tecido empresarial da zona. Com a colaboração dos vários Parceiros, desenvolve vários Projetos, nomeadamente Projetos PRESSE, PASSE, Projetos de Prevenção e Segurança – “Prevenção Rodoviária”, Promoção e Educação para a Saúde (PES), Projetos de Solidariedade Social, entre outros.

### **2.3 - O núcleo de estágio**

O núcleo de estágio era constituído por cinco pessoas: a professora supervisora Pilar Nicolas, a professora orientadora Sónia Ferreira, as estagiárias Cristina, Márcia e eu mesma. As reuniões semanais eram feitas com a presença assídua de todas as estagiárias, o que

constituiu um ponto muito positivo por permitir a partilha de ideias num nível de igualdade de circunstâncias, o intercâmbio de experiências e, principalmente, por proporcionar uma perspetiva diferente de heteroavaliação. A professora orientadora auxiliou-nos sempre, ajudou e guiou nas mais variadas tarefas, para que tudo decorresse da melhor forma possível, proporcionando-nos sempre um enorme à-vontade para que fizéssemos as melhores escolhas no sentido de aprendermos com os erros e ganharmos confiança com as conquistas. Tornou-nos as principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem das turmas que nos foram destinadas, fazendo-nos sentir “verdadeiras” professoras e transmitindo-nos total confiança na concretização das nossas planificações e nas aulas lecionadas.

## **2.4 - Caracterização geral dos alunos e das turmas**

A escola empenha-se todos os anos no desenvolvimento humano e educativo dos seus alunos. Para isso, trabalha no sentido de criar um espírito de colaboração e de bom relacionamento, baseado na responsabilidade e na lealdade. O projeto educativo e o regulamento interno regulam o bom funcionamento da escola e estabelecem o que se espera dos alunos:

Art.º 125º - Deveres dos Alunos (alguns exemplos)

1. O aluno tem o dever de:

- a) Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral;
- b) Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares;
- c) Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem;
- d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, discriminar em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social, ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas.
- e) Guardar lealdade para com todos os membros da comunidade educativa;
- f) Respeitar as instruções dos professores e do pessoal não docente; ou,
- g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos.

Os grupos-turma onde este projeto foi desenvolvido são grupos constituídos por alunos de diferentes turmas. A turma do 8º ano contém alunos repetentes, o que explica a razão pela qual os alunos demonstram grandes rivalidades entre eles, formando grupos pouco coesos e participativos.

O grupo do 7º ano é constituído por 18 alunos. O grupo do 8º ano é composto por 32 alunos, dos quais um é aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e outros três alunos que não frequentam as aulas por serem deficientes profundos.

	7º ano	8º ano
Língua estrangeira	18	32
Alunos	18	28
Média de idades	13	14,5
Motivação para a aprendizagem	Pouca	Nenhuma
Caracterização geral pelos Conselhos de Turma	Participativos, mas pouco organizados	Desmotivados e desinteressados
Hábitos de estudo organizados	Algum	Nenhum
Inscrição na disciplina	Opcional	Opcional

Tabela 1 – Caracterização das turmas

Na fase prévia do projeto foram observadas aulas da orientadora para compreender a postura adotada pelos alunos na aula e a metodologia a que estavam habituados na aprendizagem da língua espanhola. Pude concluir que os alunos do 7º ano eram um pouco indisciplinados, mas conseguiam respeitar e obedecer à professora, executando as tarefas sem dificuldade a partir das instruções dadas. Em oposição a este comportamento estavam os alunos do 8º ano, que eram extremamente indisciplinados, chegando ao ponto de não respeitar as ordens da professora, sendo que a grande maioria não realizava nenhuma das atividades que eram propostas. A participação dos alunos era consideravelmente boa na turma do 7º ano, acontecendo de forma mais ou menos ordenada, respeitando as indicações e as intervenções da professora e dos colegas, em oposição à turma do 8º ano.

### **Capítulo III – Delimitação do tema e proposta metodológica**

A seleção do tema a trabalhar, para além da necessidade de focar a importância do léxico como um aspeto importantíssimo para a aprendizagem de uma segunda língua, baseou-se, também, no problema que era lecionar perante alunos com um comportamento indisciplinado. Esta dita indisciplina despertou a minha atenção, uma vez que me levou a refletir sobre de que forma poderia estruturar as aulas e que atividades teria que utilizar para levar estes alunos a trabalhar e tentar melhorar o seu comportamento, em alguns casos, agressivo e fora do contexto.

A partir daí, dediquei-me a ler bibliografia que me ajudasse a planificar unidades didáticas com o fim de estimular o ensino-aprendizagem de forma gradual, com atividades e materiais que mostrassem aos alunos que aprender pode ser feito de uma forma divertida e, também, que desenvolvessem o gosto por aprender uma segunda língua.

Desta forma, os recursos bibliográficos foram o suporte na busca de material e atividades diferentes para superar as dificuldades detetadas, por mim, nos alunos. Esta visão abrangente facilitou-me um conhecimento mais claro e objetivo do problema e ajudou-me a elaborar as minhas unidades didáticas em conformidade com as turmas que me foram apresentadas.

#### **3.1. Delimitação do problema**

Na primeira reunião com a orientadora da escola foi feita a apresentação dos objetivos do estágio, do que se esperava de uma estagiária e das características gerais de cada uma das turmas envolvidas. Ambas eram de um nível de iniciação, uma do nível A1 (7º ano) e a outra do nível seguinte A2 (8º ano). A professora fez uma breve exposição das características gerais do grupo e salientou que, no geral e de acordo com as impressões e investigações iniciais, os alunos do 7º ano demonstravam ter pouca motivação para a aprendizagem e um pouco indisciplinados e que os alunos do 8º ano não apresentavam qualquer interesse na aprendizagem de qualquer disciplina e eram muito irrequietos. Estes comentários foram o ponto de partida para a reflexão sobre de que modo poderia desenvolver a prática letiva e preparar as aulas para que todos os alunos quisessem participar e adquirissem o gosto pela

aprendizagem e, assim, tentar minimizar a indisciplina, levando-me a estruturar um plano de ação que incluiu:

1. Ação direta com os alunos, com a planificação de unidades didáticas específicas adaptadas ao nível de ensino e às características particulares dos grupos;
2. Concretização da planificação:
  - a) A heteroavaliação do desempenho (pelo professor);
  - b) A autoavaliação do desempenho na aula, do nível de conhecimento abrangido no final e do envolvimento pessoal na atividade (pelos alunos).

### **3.2. Metodologia de investigação**

O principal método de recolha de dados para este projeto fundamentou-se, essencialmente, em questionários escritos efetuados aos alunos; na primeira unidade didática, em janeiro, para sondar as suas opiniões sobre as atividades mais motivadoras, a forma de agrupamento de trabalho que preferiam e os conteúdos que tinham aprendido melhor; na segunda unidade didática, em março, com um inquérito, também no final da unidade didática, para conhecer quais as atividades mais motivadoras e aquelas que gostaram mais de trabalhar, assim como os conteúdos que aprenderam melhor.

#### **3.2.1. Inquéritos por questionários**

Os questionários foram aplicados em ambas as turmas de espanhol sobre as quais se centra este trabalho de investigação. O número global de inquiridos abarcados no projeto foi de 46, 18 na turma de 7º ano e 28 na turma de 8º ano. A amostra de resultados manteve-se conforme o número total de alunos.

Os questionários foram sempre realizados no final de cada unidade didática, no momento de reflexão sobre a aprendizagem realizada. Para a sua elaboração, realizei um estudo bibliográfico sobre as questões essenciais a colocar aos alunos e a melhor forma de concentrar vários assuntos, como por exemplo, quais “as atividades que mais gostaste de realizar: ver um vídeo, exercícios estruturais, realizar jogos, etc.”. Outra atividade consistiu em aplicar a ficha de autoavaliação para que o aluno, de forma anónima, pudesse livremente dar a sua opinião. A conceção de uma ficha simples e de entendimento claro passou a ser a



solução para um problema de tempo, mas, sobretudo, para evitar respostas incertas e desinteressadas que podiam surgir perante um conjunto de perguntas, de extensão média ou longa, por participantes adolescentes.

Todos os materiais e recursos utilizados nesta investigação, quer orais (instruções, explicações), quer escritos (fichas de trabalho, jogos, questionários, fichas de autoavaliação) foram analisados e corrigidos pela professora orientadora, reformulados por mim e comentados pela professora supervisora depois da sua aplicação. A apresentação gráfica e a estrutura dos questionários mantiveram-se inalteradas ao longo do processo, tornando-se um hábito, que poupou tempo e permitiu a sua aplicação sem problemas, de forma autónoma no final de cada unidade didática.

### **3.2.2. Análise de resultados**

A análise dos resultados obtidos será apresentada nas Conclusões.

Dada a natureza subjetiva e vasta do tema, a investigação e as conclusões encontram-se limitadas ao público-alvo, ao tempo e às condicionantes de uma prática pedagógica supervisionada.

## **Capítulo IV – Aplicação prática da metodologia proposta**

### **4.1. Implementação do projeto**

O principal intuito deste trabalho de investigação é demonstrar que a aquisição do léxico pode ser feita através da utilização de atividades lúdicas e do jogo, permitindo, ao mesmo tempo, a prática oral e escrita em língua estrangeira.

Recorri a variadas atividades lúdicas para motivar os alunos e mostrar-lhes outras formas de aprender vocabulário, para além das que normalmente surgem nos manuais escolares de espanhol. Desta forma, puderam contactar e experienciar outras estratégias de aquisição e uso de vocabulário, como também refletir sobre a eficácia destas em casos particulares.

Assim sendo, as propostas didáticas foram concebidas a partir de diversas leituras, do conhecimento das características dos alunos (através da observação direta das aulas da orientadora, da leitura do seu perfil e da discussão com a mesma nas reuniões semanais) e, sobretudo, da consciencialização acrescida que resulta da experiência pessoal como aluna e como docente.

Os materiais usados foram quase sempre próprios (ver anexos), sobre temas de interesse geral para a formação integrada do aluno, com vista ao seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. As unidades didáticas selecionadas concretizaram-se em materiais pedagógicos lúdicos, diversificados e inovadores.

Para que a aprendizagem fosse eficaz e motivasse os alunos, elaborei atividades em que estes tinham de relacionar vocábulos ou expressões com imagens, mas de uma forma mais cativante, e também jogos, como por exemplo, o bingo e o dominó (anexo 17, 18).

É muito importante explicar com clareza todas as atividades, sendo imprescindível ter um cuidado redobrado na explicitação do seu funcionamento, para que os objetivos sejam alcançados. O professor deve, em todos os momentos, ir acompanhando a atividade nos diferentes grupos, de forma a esclarecer possíveis dúvidas e a verificar a adesão e eficácia do jogo.

A implementação do projeto de investigação-ação estruturou-se da seguinte forma:

Etapa	Data	Trabalho Realizado	Metodologia
Prévia	outubro a novembro 2013	Identificação das dificuldades dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas</li> <li>- Análise de documentos</li> <li>- Discussão</li> <li>- Reflexão</li> </ul>
	novembro a dezembro 2013	Preparação da implementação da 1ª unidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas</li> <li>- Discussão</li> <li>- Reflexão</li> <li>- Pesquisa bibliográfica</li> </ul>
Primeira Unidade	janeiro 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação das estratégias em aula</li> <li>- Preparação da implementação da 2ª unidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas</li> <li>- Discussão</li> <li>- Inquéritos de final de unidade didática</li> </ul>
Segunda Unidade	fevereiro a março 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação das estratégias em aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas</li> <li>- Discussão</li> <li>- Inquéritos de final de unidade didática</li> </ul>
Conclusão	abril a julho 2014	Análise conclusiva dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e análise do material recolhido durante o projeto</li> <li>- Reflexão</li> </ul>

Tabela 2- Quadro explicativo do projeto de investigação-ação

#### 4.2. Caracterização geral

No ponto que se segue, é desenvolvido o trabalho realizado em aula. Nesta descrição, não foram mencionados aspetos que fazem parte da metodologia utilizada e que são recorrentes ao longo das duas unidades didáticas (1ª unidade: 13, 16, 20, 23, 27 e 30 de janeiro e 2ª unidade: 19 e 26 de fevereiro e 12 e 19 de março). Um desses aspetos é o facto de cada audição ou visualização ter sido efetuada em duas fases: a primeira para contacto com o

tema geral e a segunda para seleção de informação relevante para a atividade (completar espaços, construção de um puzzle) que iriam realizar a seguir para comprovar se haviam compreendido a mensagem. Os exercícios realizados em aula foram sempre corrigidos, de forma escrita, para que os alunos pudessem comprovar o seu trabalho e monitorizar a sua aprendizagem.

Tendo em conta que trabalhei com turmas de nível inicial, alternei atividades em que o vocabulário era apresentado e exercitado individualmente, e outras em que este também era exercitado, mas trabalhando em grupo, para verificar se o aluno tinha compreendido a matéria.

Por último, o uso da língua espanhola foi sempre estimulado, especialmente durante a realização dos trabalhos de grupo, nos quais os alunos revelavam mais tendência a falar na língua materna (o que se mostra algo natural, estando estes alunos praticamente numa fase de iniciação). Por isso, enquanto dava assistência aos grupos, fui estimulando a comunicação em espanhol, sem nunca invalidar o que os alunos tinham dito, mas explicando como o poderiam fazer, demonstrando, por meio de exemplos, como formar frases com o vocabulário espanhol já adquirido, com a finalidade de comunicar com os colegas. Outra abordagem posta em prática foi a chamada de atenção para o uso da língua espanhola ser feita após as suas intervenções, principalmente, durante a participação na aula, sem interromper o discurso nem cortar a palavra, pedindo, porém, no final, para que tentassem dizer o mesmo em espanhol (“O que disseste está correto, mas tenta dizer agora em espanhol, por favor!”; “¡Ahora, por favor, en español!”). Deste modo, tentei que fosse valorizada a partilha de ideias e minimizada a interrupção da troca de ideias com chamadas de atenção do professor.

#### **4.2.1 - Primeira unidade: A rotina diária e os tempos livres**

A primeira unidade didática foi constituída por seis aulas. Os principais objetivos eram conhecer a rotina diária e as atividades de um espanhol. Para isso, os alunos tinham que adquirir vocabulário como “despertarse”, “acostarse”, “praticar”, entre outros vocábulos que remetiam para estas ações quotidianas.

Com a preocupação de motivar os alunos, implicá-los na realização das tarefas e promover uma aprendizagem significativa, tentei criar atividades atrativas e interessantes, recorrendo a materiais diversificados criados por mim, como por exemplo, construir um

puzzle, exercícios de verdadeiro e falso, ou a realização de jogos para exercitar o conteúdo previamente estudado.

A unidade didática tinha como elo de ligação entre cada uma das aulas a relação de amizade entre a professora e um professor de espanhol chamado Agustín, partilhando as suas ideias e tarefas escolares através de correios eletrónicos.

Considereei essencial, numa fase inicial, depois da visualização e leitura do correio eletrónico, captar a atenção dos alunos através de uma abordagem mais apelativa, indo ao encontro do sentido de humor, mostrando um vídeo atrativo e claro do dito professor de espanhol que trabalha em Inglaterra e que nos fala do seu dia a dia e das suas atividades de tempos livres preferidas. Na primeira aula, o vídeo foi utilizado não só para introduzir o léxico, mas também como motivação para o estudo do mesmo. Tal iria suscitar a curiosidade nos alunos e proporcionar-lhes um primeiro contacto com o conteúdo.

De seguida, numa atividade de pares, construíram um puzzle (anexo 1 - tratava-se da transcrição do vídeo) e, no final da atividade, esclareceu-se qualquer dúvida relativa ao vocabulário. Este exercício foi feito oralmente, sendo que os alunos depreenderam os sentidos pelo contexto, pela associação à língua materna e, em último caso, por paráfrases ou exemplificações feitas pela professora. Os alunos, de uma forma mais lúdica, não tiveram dificuldade em realizar este puzzle, passando logo, de seguida, para a leitura do texto e, posteriormente, realizaram uma ficha de trabalho (anexo 2) para confirmar se haviam compreendido o mesmo. Para potenciar o efeito de memorização do respetivo vocabulário foi dinamizada uma atividade baseada em recursos visuais, na qual tinham que relacionar imagens com frases relativas ao texto anterior (anexo 3).

Para finalizar a aula, os alunos tiveram que preencher uma ficha, na qual tinham que descrever a sua própria rotina diária.

O trabalho realizado com este vídeo “Como soy – mi rutina” foi completado com diversos exercícios para a aprendizagem do léxico sobre a rotina diária, partindo da vida normal de “Agustín”, até chegar à rotina dos alunos e, mais tarde, sobre as atividades de tempos livres. Estas atividades permitiram ativar e aprender o léxico que os alunos tinham escutado no vídeo. Na fase inicial, penso que o número de novas unidades lexicais introduzidas foi um pouco excessivo, apesar de muitos termos serem próximos da língua materna dos alunos, como por exemplo, “comer, beber, passear, bicicleta, etc.”.

Na segunda aula, a exploração da temática anterior continuou, iniciando-se, num primeiro momento, a recapitulação do que tinham aprendido na aula anterior, seguindo-se a visualização e leitura dum correio eletrónico para introdução do tema a abordar na aula. De seguida, os alunos tiveram que ler um correio eletrónico com pictogramas (anexo 4), no qual eles tinham que os substituir pela respetiva palavra, ativando os conhecimentos adquiridos. O objetivo era que os alunos descobrissem que se tratavam de verbos e, em particular, diferenciar os verbos regulares dos verbos irregulares. Esta atividade foi realizada em pares, para que cada aluno contribuísse com o conhecimento adquirido e, assim, ajudar o outro a ativá-lo. Os alunos conseguiram perceber a mensagem devido à presença das imagens, o que facilitou bastante a prática do léxico.

Posteriormente, projetei uma ficha informativa, explicando como se conjugavam estes verbos, visto ser um conteúdo gramatical novo, passando depois os alunos a realizarem uma ficha para consolidação deste conteúdo. Num primeiro momento, realizaram o exercício nº 1 em grupo de dois alunos, possibilitando a ajuda entre eles no caso de algum aluno não ter compreendido cabalmente a explicação. Para finalizar a ficha, cada aluno realizava o seu exercício individualmente, para facilitar a observação da compreensão de cada aluno.

No final da aula, a tarefa desenhada com o objetivo de rever, praticar e ampliar o léxico consistiu na realização de um jogo (anexo 5), no qual cada aluno, de forma individual, tinha que tirar de dentro de um pequeno saco um cartão e, a partir deste, conjugar o verbo (exercício gramatical) ou então inventar uma frase (exercício que incluía a prática em contexto do léxico aprendido), passando de seguida a escrever no quadro. Esta atividade permitiu aos alunos, ao mesmo tempo, praticar a oralidade e a expressão escrita.

Na terceira aula, foi sintetizado o que tinham já aprendido, passando-se de seguida para a leitura do correio eletrónico, como vínculo de conexão com as aulas anteriores. Logo depois, foi apresentado um texto que abordava a matéria a trabalhar na aula, isto é, as horas e as partes do dia. Fez-se num primeiro momento a leitura em forma dramática, na qual participaram vários alunos, permitindo, assim, trabalhar a expressão oral, seguida de uma pequena ficha de trabalho para constatar se estes tinham compreendido o texto ou não.

Após este primeiro exercício, projetei uma ficha explicativa sobre as horas e, para potenciar o efeito de memorização do respetivo conteúdo gramatical, tiveram que preencher uma ficha elaborada com imagens de relógios com diferentes horas, a qual serviu para sistematizar a informação recebida previamente.

No final da aula foi realizado um jogo (anexo 6) em que teriam que aplicar os conhecimentos aprendidos na aula. Como motivação acrescida, utilizei neste jogo um relógio em formato real que permitiu trabalhar não só a oralidade, como também a escrita. Um aluno junto ao quadro perguntava “¿qué hora es?” a outro aluno que, após ter retirado de um saco um relógio pequeno com horas marcadas, devia responder adaptando-se à hora marcada no relógio. O aluno marcava as horas e, de seguida, escrevia no quadro. Este exercício permitiu que todos os alunos participassem, promovendo, assim, a colaboração de todos, incluindo aqueles que muitas vezes eram mais retraídos.

Os alunos revelaram especial motivação na realização desta atividade devido à componente lúdica e pelo facto de promover o sujeito ativo na construção do conhecimento.

A quarta aula iniciou-se, como as anteriores, com uma pequena revisão da aula anterior, seguida da leitura do correio eletrónico do professor Agustín.

Com o propósito de que fossem os alunos a construir ativamente o seu próprio conhecimento e de tornar a atividade de apresentação deste novo léxico mais motivador, procedeu-se à audição de um texto, que foi efetuada em dois momentos. O primeiro consistiu na compreensão geral do conteúdo e o segundo numa análise mais aprofundada, apoiada numa ficha com perguntas de verdadeiro e falso. Entre o primeiro e o segundo (momentos), foi feita uma pausa para esclarecer dúvidas de vocabulário. Este exercício foi resolvido oralmente e os alunos assimilaram os vocábulos pelo contexto, pela associação à língua materna e, em último caso, por paráfrases ou exemplificações e ajuda da professora.

Esta audição serviu, para além de introduzir o léxico sobre as atividades de tempos livres, como por exemplo, jugar, patinar, ir al cine, etc. e também permitiu inserir um novo conteúdo gramatical, que dizia respeito às particularidades do verbo “gustar” e outros similares, bem como verificar as suas particularidades.

Nesta aula, a audição funcionou, não só como pretexto para a aquisição do léxico de tempos livres, mas também como motivação para o seu estudo. A partir da ficha realizada durante a audição (consistia apenas em colocar uma cruz, referindo se a frase era verdadeira ou falsa), os alunos deveriam identificar as particularidades dos verbos a estudar, compreender as regras pela explicação da professora (através da projeção de uma ficha informativa e no quadro) e consolidar o conhecimento, efetuando um pequeno exercício gramatical sobre o tema.

Como atividade final foi realizado um jogo (anexo 7) em que os alunos tiveram que aplicar os conhecimentos aprendidos na aula. Os alunos, individualmente, tinham que tirar um cartão com algum léxico referente aos tempos livres e, a partir daí, construir uma frase, passando, posteriormente, a escrevê-la no quadro, possibilitando a sua correção escrita.

Para finalizar foi-lhes pedido a execução de um exercício lúdico (sopa de letras) (anexo 8) para realizar em casa, com o objetivo de consolidar o vocabulário estudado na aula e de forma a possibilitar a sua memorização e melhor apreensão.

Na quinta aula, foram revistos os conteúdos da aula anterior, correção do trabalho de casa, seguida da leitura do correio eletrónico. Seguidamente, procedeu-se à leitura de um texto, com o fim de desenvolver a compreensão leitora, aprender a seleccionar informação num texto, a relacioná-la e a compreender o seu significado.

Possibilitou, também, a passagem natural para a atividade seguinte, a qual iria ampliar o estudo do vocabulário sobre atividades de tempos livres. A abordagem do léxico realizou-se a partir de um exercício de associação de unidades lexicais às imagens ilustrativas (anexo 9). Este exercício permitiu-me trabalhar com dois grupos de unidades lexicais: as que coincidem com a unidade “palavra” – “ler, pintar, bailar” e as que englobam mais de uma palavra, denominadas “pluriverbais”, designação dada por Higuera García, como por exemplo, as combinações sintagmáticas ou colocações “ir al cine; cuidar las plantas”. Além disso, como defende Jane Arnold, para um estudante de língua estrangeira é muito importante ver a representação visual do significado de uma palavra, pois regista essa imagem mental no cérebro, associando-a à palavra respetiva (apud Baralo).

Este método de associação – vocábulo/imagem - foi também utilizado no jogo final (anexo 10), em grupos de dois alunos. O jogo chamado “¡El juego de las parejas!” consistia em colocar os cartões virados para baixo na mesa. À vez, cada aluno levantava um cartão de cada cor (havia cartões azuis e amarelos) e, se estes formassem uma atividade de tempos livres (imagem/nome), ganhava um ponto. Ganhava o grupo que conseguisse mais pontos. Além de permitir trabalhar o léxico, poderiam praticar o vocabulário aprendido, realizando as associações mentais necessárias.

Para finalizar, foi-lhes solicitado a realização de um pequeno trabalho de casa (crucigrama e exercício de relacionar – anexo 11), com o objetivo de solidificar o vocabulário estudado na aula.



A sexta aula iniciou-se, como as anteriores, com uma pequena revisão da aula anterior, correção do trabalho de casa, seguida da leitura do correio eletrônico do professor Agustín. De seguida, passou-se à leitura de um texto informativo, exemplificativo da tarefa final que teriam que realizar. Para exploração do texto, efetuou-se uma pequena ficha de trabalho (consolidação da informação). Durante a interpretação e correção do texto, a atenção dos alunos foi dirigida para a consciencialização da forma como se redige um correio eletrônico, para que refletissem sobre a sua função e deduzissem as suas características próprias.

Como atividade final (anexo 12), os alunos tiveram de pôr em prática os conteúdos adquiridos durante a unidade didática sobre a rotina diária, as horas e as atividades de tempos livres, para, assim, criar um correio eletrônico e enviá-lo, mais tarde, para o professor Agustín. Durante a sua execução, os alunos contaram com a minha ajuda sempre que necessária, para os apoiar e guiar nas dificuldades que sentissem, quer em termos de unidades lexicais, quer em termos gramaticais (construção de frases, conjugação de verbos, etc.). Ao longo da realização da tarefa, os textos foram verificados por mim, tendo como intuito a chamada de atenção para os erros que se verificavam na execução do trabalho.

Para finalizar a aula e a unidade didática, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação (anexo 13).

#### **4.2.1.1 - Análise dos resultados do inquérito realizado no final da primeira unidade didática**

No final da primeira unidade didática, foi feita a autoavaliação pelos alunos, na qual se fazia referência entre outras questões aos conteúdos gramaticais e lexicais sobre as atividades abordadas ao longo da unidade didática (se gostaram ou não). O questionário de autoavaliação foi concebido segundo o modelo de Sheila Estaire (2009), no qual o aluno descreve as competências que desenvolveu, assinalando com uma cruz a facilidade/dificuldade com que é capaz de as pôr em prática.

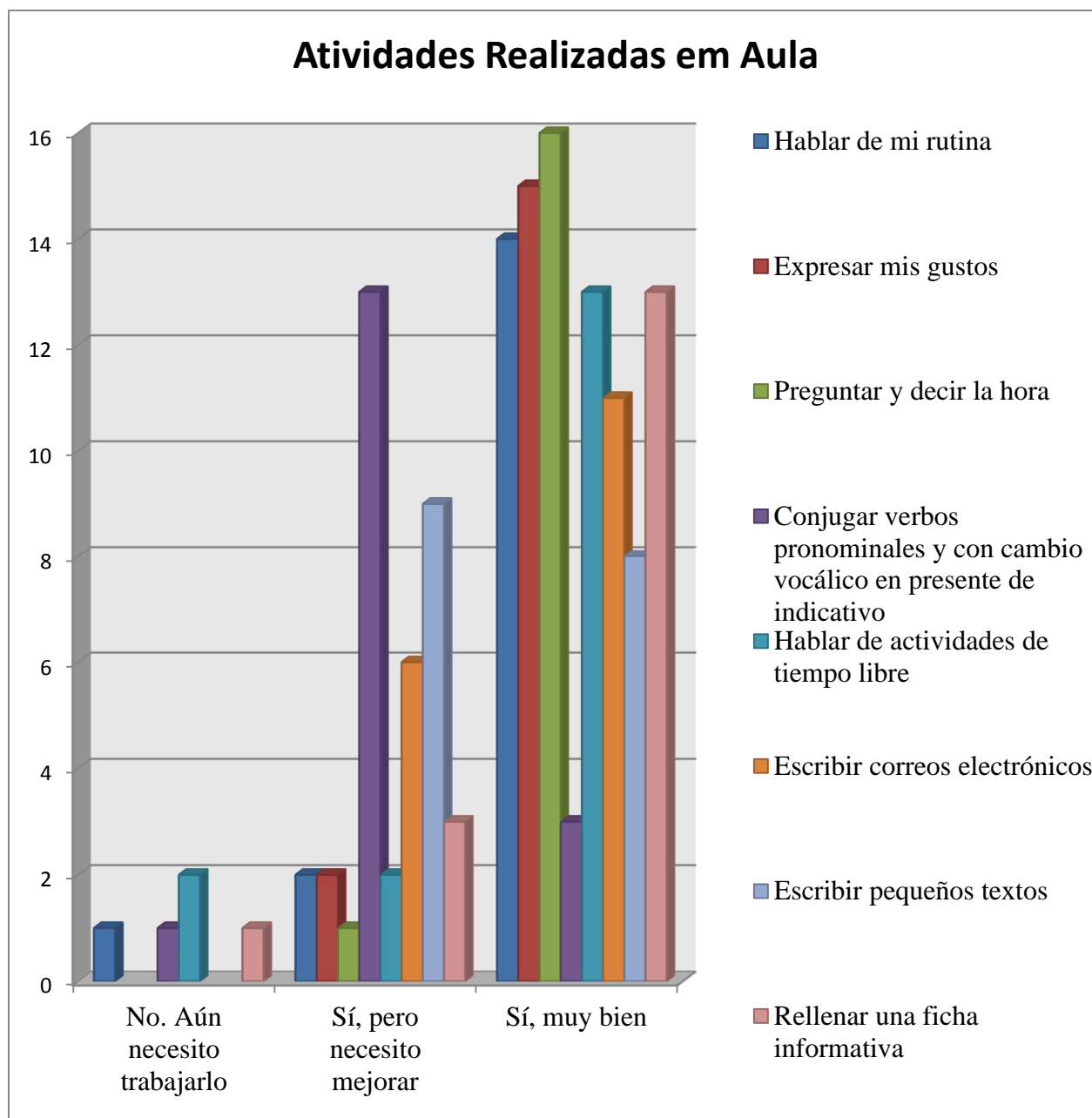


Gráfico nº 1 – Atividades realizadas em aula – 7º ano

A dificuldade dos alunos para realizar as atividades foi moderada, tendo em conta o conhecimento médio destes, nomeadamente, no que diz respeito às fichas de trabalho com exercícios escritos e de interpretação. Denotou-se, também, de forma expressiva, a dificuldade que os alunos apresentaram, e que os próprios reconheceram, nos momentos em que necessitavam de se expressar oralmente, como quando tinham que falar da própria rotina ou, igualmente, quando tinham que descrever as atividades que praticavam nos seus tempos livres. De um modo geral, os alunos reconheceram a necessidade de trabalhar um pouco mais

relativamente à aquisição das unidades lexicais, tão necessária para podermos comunicar em espanhol, e também relativamente à prática gramatical.

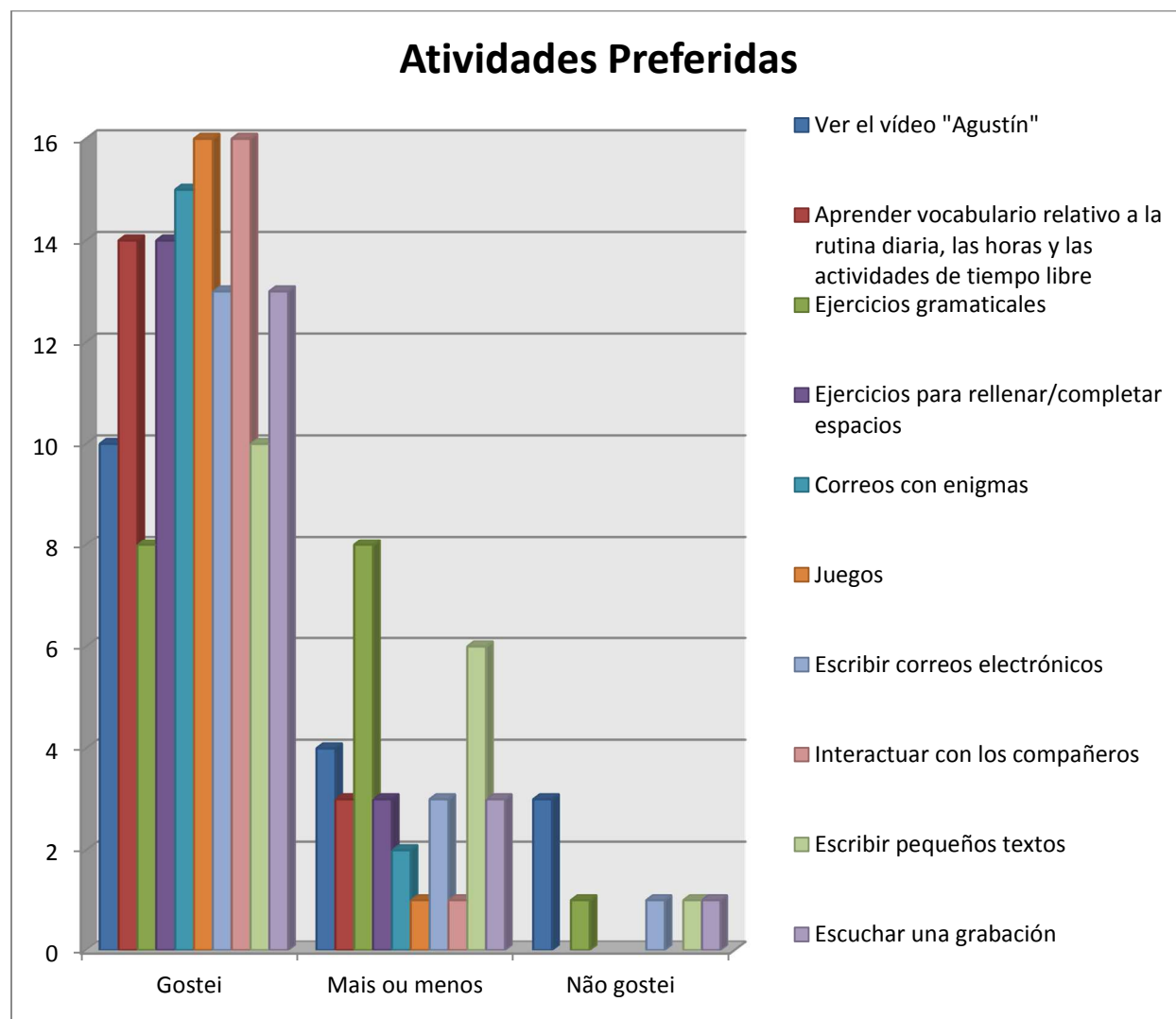


Gráfico nº 2 – Atividades preferidas – 7º ano

Acerca das atividades que os ajudou na sua aprendizagem, os meios mais apreciados foram a expressão oral (falar sobre a rotina, tempos livres, expressar gostos e perguntar as horas), e o preenchimento da ficha informativa final, para aferir se tinham compreendido os conteúdos gramaticais, lexicais e quais as atividades que mais gostaram de realizar na aula, talvez pelo simples facto de terem apenas de responder sim ou não. As atividades menos preferidas foram a escrita de textos e a conjugação dos tempos verbais, talvez por serem exercícios mais exigentes e que necessitavam de um maior trabalho a nível intelectual. Sendo

alunos com uma motivação baixa e pouca vontade de realizar trabalhos mais rigorosos, impediu que se cumprissem todos os meus objetivos de aprenderem o léxico, tão necessário para poderem falar uma língua estrangeira.

Os alunos consideraram as atividades desenvolvidas interessantes, em particular, os jogos, levando-os a aprender de uma forma mais lúdica e comunicativa, demonstrando estar motivados (envolviam-se entusiasticamente e desenvolviam o espírito de entreajuda, apesar da falta de motivação que apresentavam inicialmente), como pude constatar durante a realização destas atividades, pois pediam constantemente para as repetir, inclusive no início das aulas perguntavam, sempre, qual era o jogo que iriam praticar nessa aula.

#### **4.2.2 - Segunda unidade: As compras e os meus artistas preferidos**

A segunda unidade didática foi lecionada na turma do 8º ano, teve início a 19 de fevereiro e centrou-se nas compras e nos artistas preferidos. Achei melhor, tendo em conta a turma em que estava a lecionar, composta por alguns alunos indisciplinados, sem interesse pelo estudo, numa fase inicial, captar a atenção destes através de atividades mais apelativas, indo ao encontro dos seus interesses com a visualização de uma curta-metragem. Assim sendo, esta possibilitou um primeiro contacto com o tema e com o vocabulário específico desta unidade, ou seja, falar de compras em concreto, as de uma senhora que gostava muito de comprar vestuário e joias. Nesta atividade, a pequena curta-metragem funcionou, sobretudo, como motivação, cativando os alunos e diminuindo o denominado filtro afetivo, já que implicava a participação de todo o grupo como um todo cooperativo de uma forma mais relaxada, tal qual como defende J. Richards: “el comienzo de clase es importante para establecer un clima afectivo apropiado para el aprendizaje y, en menor grado, para establecer un clima cognitivo apropiado” (Richards e Lockhart, 1998: 107).

Seguiu-se a visualização de um PowerPoint e a realização de uma pequena ficha de trabalho, para averiguar os conhecimentos adquiridos no ano anterior, relativo ao tema das compras (de todo o tipo) e artistas (em particular, artistas espanhóis ou “hispanohablantes”) e recordando as fórmulas de expressar a opinião: “Me parece que, desde mi punto de vista, creo que, pienso que...”. Apesar da necessidade constante de exigir o mínimo de barulho, os alunos, alguns muito reticentes em efetuar a atividade, não tiveram grandes dificuldades em realizá-la, nem em partilhar os seus conhecimentos, em alguns casos muito precários, sobre os

artistas, nem expressar a sua opinião sobre a sua forma de vestir, apenas sendo-lhes pedido que dissessem se estava bem vestida ou o que mudariam.

Para poder trabalhar ao longo da unidade e, em particular, para poder realizar o jogo de pares, tarefa final desta aula, alternadamente cada aluno tinha que dar a sua opinião ao outro colega sobre que roupa e acessórios deveriam levar para ir a determinado lugar à escolha. No entanto, verifiquei ser necessário realizar uma pequena ficha de trabalho sobre a temática da roupa e complementos (anexo 14), para completar e relembrar o vocabulário aprendido no ano anterior.

Como tarefa final, efetuei um jogo (anexo 15), uma vez que o objetivo principal era, pois, desenvolver a interação oral e, especificamente, a capacidade, não só de fazer perguntas, mas também de saber responder, com o propósito de obter uma informação específica (dar uma opinião sobre como se vestir para determinado acontecimento). Sendo que se tratava de imagens coloridas e explícitas para a execução da tarefa, os alunos conseguiram mais facilmente concretizar a atividade, visto que possuíam todo o material para isso (desenhos sobre peças de roupa e complementos nos cartões).

A segunda aula iniciou-se com uma pequena revisão da aula anterior, seguida da leitura da mensagem da “María” (personagem de criação própria - elo condutor de toda a unidade) para todos os alunos, como forma de introduzir a temática a abordar nesta aula sobre as lojas e os seus produtos. Procedi, posteriormente, à projeção de um PowerPoint, ao longo do qual os alunos tinham que identificar as lojas apresentadas. Procedeu-se, depois, à realização de uma ficha (anexo 16) para completar com informações relativas às imagens do tema em estudo, por um lado, com o objetivo de rever um conteúdo abordado no ano anterior e, por outro lado, para inserir o conteúdo gramatical dos pronomes de objeto direto e indireto.

A partir da ficha realizada durante a visualização, os alunos deveriam identificar as particularidades deste conteúdo gramatical, identificar o seu uso, compreender as regras pelas explicações da professora (através da projeção de uma ficha informativa e no quadro) e aplicar, seguidamente, na execução de uma ficha de consolidação dos conhecimentos adquiridos em exercícios gramaticais sobre o tema tratado. Esta tarefa foi executada com grande dificuldade pela grande maioria dos alunos, uma vez que não mostravam nenhum empenho em trabalhar e só foram executando a tarefa ao pedir-lhes constantemente que se esforçassem, para que assim pudessem aprender algo que, seguramente mais tarde, no futuro,

seria de grande valia). O que valeu a pena, visto que os alunos quando se sentem incentivados, conseguem ultrapassar a desmotivação, realizando a atividade proposta.

Como atividade final foi realizado o jogo “Bingo” (anexo 17) que tinha como objetivo rever, praticar “pronombres de objeto directo e indirecto y su colocación” e alargar o léxico sobre o vestuário e as lojas. Uma vez que se tratava de uma turma que já tinha abordado estes conteúdos no ano anterior, decidiu-se, uma vez mais, promover uma atividade que contemplasse a revisão e a prática desses conhecimentos e, simultaneamente, a sua ampliação, na medida em que se tratava de uma turma com muitas dificuldades. Esta tarefa desenvolveu-se em grupo de três alunos que tinham que dar a opinião alternadamente, utilizando corretamente os pronomes de objeto direto e indireto, assim como todo o vocabulário relacionado com a temática do vestuário e acessórios e as lojas. Esta atividade revelou-se motivadora, uma vez que todos os alunos revelaram um grande empenho na sua concretização, inclusive aqueles alunos que por norma não queriam fazer nada, possibilitando a realização de associações entre as várias situações e permitindo a construção do seu conhecimento através das mesmas. Como foi referido na parte teórica por Sánchez Benítez, “El juego y el aprendizaje tienen en común varios aspectos: el afán de superación; la práctica y el entrenamiento”. As imagens funcionaram, assim, como um instrumento que possibilitou a criação de associações mentais, a identificação com a realidade e o conhecimento do vocabulário associado, bem como a sua memorização.

Na terceira aula, foram revistos os conteúdos da aula anterior, seguida da leitura da mensagem da “María”, crítica de moda, abordando o conteúdo lexical que iríamos abordar nessa aula. De seguida, procedeu-se à leitura de um texto (encontro entre María e a Jennifer López), com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora, aprender a seleccionar informação num texto, a relacioná-la e a compreender o seu significado. Fez-se, num primeiro momento, a leitura em forma dramática, na qual participaram vários alunos, permitindo, assim, trabalhar a interação oral, seguida de uma pequena ficha de trabalho para constatar se haviam compreendido o texto ou não.

Logo depois, projetei um PowerPoint para que os alunos decifrassem qual era o tempo verbal que iríamos abordar e realizou-se uma ficha explicativa para potenciar o efeito de memorização do respetivo conteúdo gramatical.

Para terminar a aula, de forma lúdica e divertida, os alunos, em pares, jogaram ao “Dominó” (anexo 18), para consolidação do tempo verbal previamente estudado. Também

este jogo tradicional foi adaptado por mim para trabalhar o conteúdo gramatical lecionado na aula. Este exercício permitiu que todos os alunos participassem, promovendo assim a colaboração de todos, incluindo aqueles que muitas vezes eram mais tímidos, sempre com a atenção da professora, que continuamente percorria cada grupo, para auxiliar e tirar alguma dúvida se necessário.

Os alunos revelaram especial motivação na realização desta atividade, devido à componente lúdica e pelo facto de promover o sujeito ativo na construção do conhecimento.

A quarta aula iniciou-se, como as anteriores, com uma pequena revisão da aula anterior, seguida da leitura da mensagem da María. Imediatamente, passou-se à leitura de um texto informativo, onde identificaram as expressões valorativas para descrever algo ou alguém, exemplificativo da tarefa final que teriam que realizar. Para explorar o tema, efetuei uma pequena ficha de trabalho, para consolidação da informação. Durante a interpretação e correção do texto, a atenção dos alunos foi dirigida para a consciencialização da forma como se deve descrever e valorizar positiva ou negativamente algo ou alguém.

Como atividade final, os alunos realizaram uma ficha (anexo 19), na qual tiveram de pôr em prática todos os conteúdos lexicais e gramaticais adquiridos durante a unidade didática, isto é, descrever uma pessoa e também aconselhar alguém para ir a determinado evento. Durante a sua realização, os alunos contaram com a minha ajuda sempre que necessário, para os apoiar e guiar nas dificuldades que sentissem. Ao longo da realização da tarefa, os textos foram verificados por mim, tendo como objetivo a chamada de atenção para os erros que se verificavam na execução do trabalho.

Para finalizar a aula e a unidade didática, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação (anexo 20).

#### **4.2.2.1 - Análise dos resultados do inquérito realizado no final da segunda unidade didática**

Também no final desta unidade didática foi feita a autoavaliação. O questionário de autoavaliação foi concebido segundo o modelo de Sheila Estaire (2009), em que o aluno descreve as competências que desenvolveu, assinalando com uma cruz a facilidade/dificuldade com que é capaz de as pôr em prática.

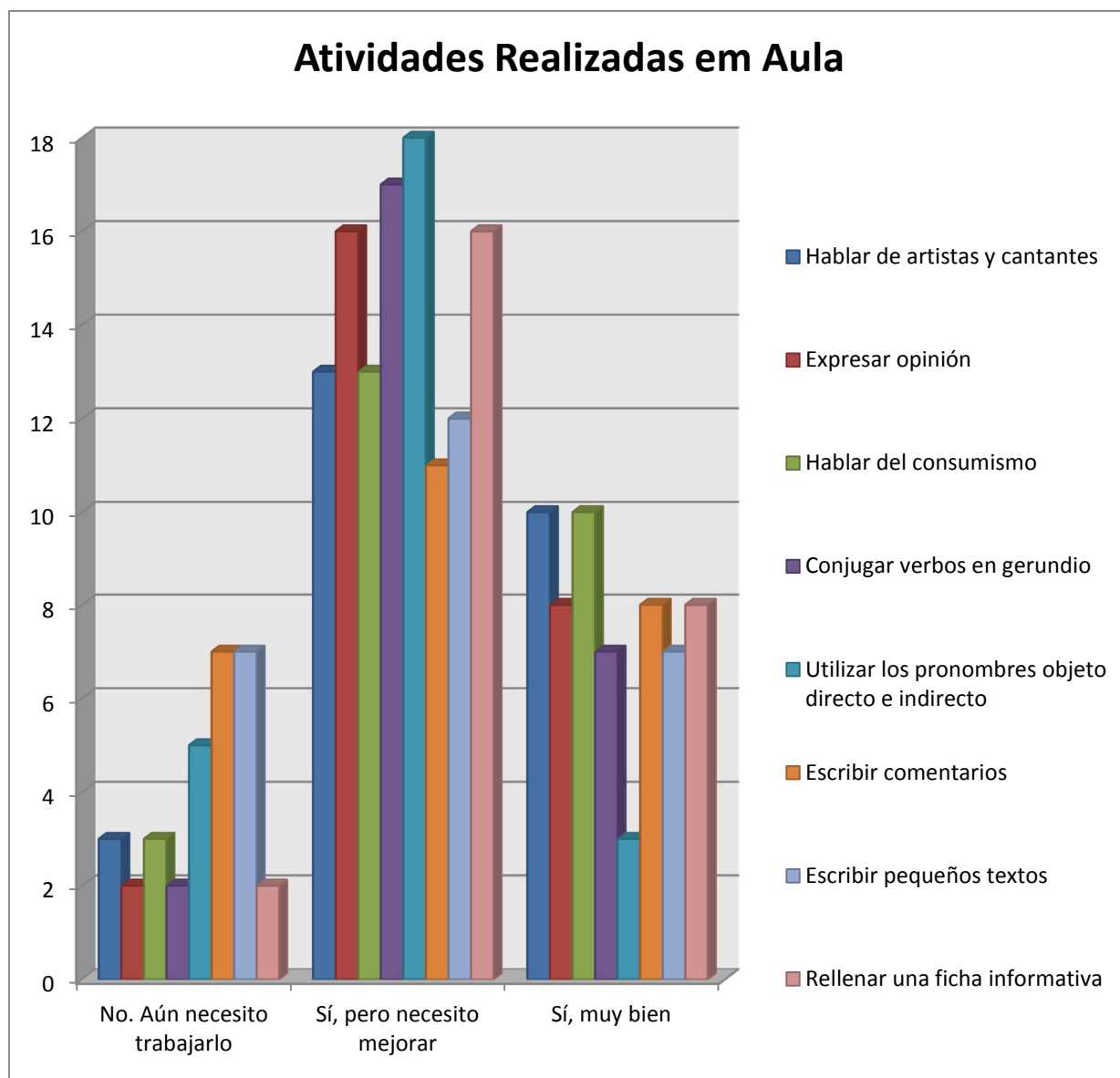


Gráfico nº 3 - Atividades realizadas em aula – 8º Ano

O escasso interesse dos alunos no cumprimento das tarefas traduziu-se na dificuldade de realizar certas atividades, principalmente as fichas de trabalho com exercícios escritos e de interpretação. No entanto, os alunos reconheceram a necessidade de trabalhar um pouco mais os conteúdos abordados em aula, como verificamos no gráfico, em particular, a parte escrita (redação de pequenos textos e até mesmo frases) e a parte oral (falta de conhecimentos culturais em relação aos temas abordados).



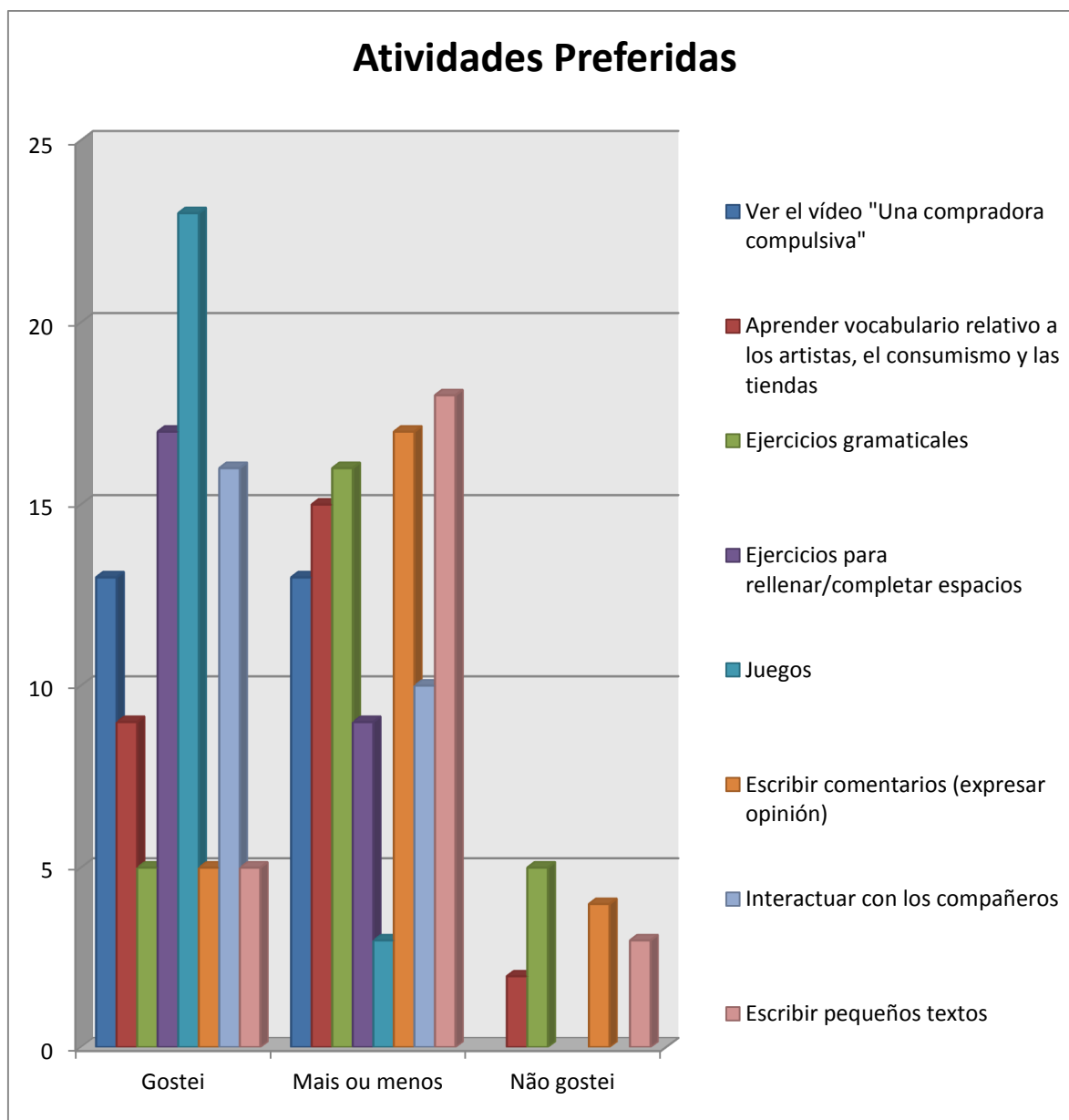


Gráfico nº 4 – Atividades preferidas em aula – 8º Ano

Acerca das atividades que favoreciam a sua aprendizagem, os meios mais apreciados foram a expressão oral (falar sobre os artistas, compras e do consumismo) e o preenchimento da ficha informativa. As atividades em que sentiram mais necessidade de trabalhar foram a escrita de textos e a conjugação dos tempos verbais.

De um modo geral, apesar da falta de disciplina e interesse, quase todos os alunos participaram nas atividades, envolveram-se com entusiasmo, interagiram bastante entre si (tendo em conta as rivalidades e conflitos entre eles) e conseguiram realizar a grande maioria das tarefas com sucesso. Sempre que realizávamos um jogo ou algum exercício com caráter

lúdico, verificou-se uma grande adesão por parte dos alunos na sua execução (inclusive os mais desmotivados).

Talvez isso seja devido a que, tal como refere Sánchez Benítez, na parte teórica deste trabalho, o jogo “cria um ambiente relaxado na aula e mais participativo, os alunos apresentam uma atitude mais ativa e enfrentam as dificuldades da língua de maneira positiva” e também “desenvolve atitudes sociais de companheirismo, de cooperação e de respeito.”

## Conclusões

No campo de ação da prática do atual estudo, tentei conceber, em todas as unidades didáticas, atividades variadas e atrativas que motivassem os alunos para uma aprendizagem e absorção efetiva do léxico.

Este trabalho permitiu-me concluir, assim, que o recurso a atividades diversificadas potencia ir ao encontro de todo o tipo de alunos, uma vez que todos aprendemos de formas diferentes, partindo da criação de atividades diferenciadas, sendo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem mais facilmente alcançado.

O balanço das atividades nas duas unidades e, em particular, da realização dos jogos foi positivo, já que os alunos demonstraram motivação e empenho nas tarefas e uma efetiva aquisição do respetivo vocabulário, pois souberam aplicá-lo de forma contextualizada e eficaz nas tarefas finais. Penso que o facto das atividades terem um carácter lúdico auxiliou na aprendizagem do vocabulário, ajudando para uma efetiva aquisição da língua.

Tentei motivar os alunos criando, maioritariamente, materiais próprios, levando-os a prestarem uma atenção verdadeira, controlando, deste modo, possíveis fontes de indisciplina na aula, dedicando-se com empenho à realização das tarefas e permitindo uma absorção mais eficaz do léxico.

Concluí, também, que a utilização de tarefas lúdicas, que tenham a ver com os interesses dos alunos, motiva-os para a aprendizagem da língua e favorece a memorização do vocabulário, uma das principais dificuldades demonstrada por estes, como consequência disto, se facilita o sucesso no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim sendo, os alunos consideraram as atividades desenvolvidas interessantes, levando-os a aprender de forma lúdica, como se pode comprovar pelos inquéritos realizados no final de cada unidade didática. Como se tratavam de tarefas que, muitas vezes, abarcavam o trabalho de grupo (em particular, os jogos), os alunos envolviam-se entusiasticamente, o que é comprovado pelos dados dos gráficos apresentados.

Por conseguinte, o facto das atividades terem sido motivadoras e o recurso aos jogos contribuir para uma aprendizagem mais efetiva, assim como, possibilitar um melhor controlo da indisciplina, facilitou a participação de todos, sem exceção, uma vez que como referem Iglésias e Ortiz:

[...] los juegos se caracterizan por eliminar la tensión, por mover, interesar y motivar a los aprendices... El juego permite que el profesor sea el orientador de las actividades y que el aprendiz tome un papel activo y responsable en su proceso de aprendizaje. (2003: 138)

De um modo geral, os alunos compreenderam e realizaram com sucesso todas as atividades, inclusive, os mais indisciplinados, visto que, no final, pediam sempre para as repetir.

Pela minha experiência profissional anterior, pude constatar que a utilização de atividades lúdicas e, em particular, os jogos eram eficazes na abordagem de unidades lexicais.

É, pois, crucial mantermo-nos atualizados e procurarmos constantemente técnicas e procedimentos inovadores, de forma a “chamar” os alunos para a escola e, especificamente, para as aulas de Espanhol.

## Bibliografia

Alonso, E. (2012), *Soy profesor – aprender a enseñar los componentes y las actividades de la lengua*, vol. 2. Madrid: Edelsa, Grupo Didascália.

Andrade, O. G.; Sanches, G. M. M. B. (2004), “Aprendendo com o lúdico” In: *O desafio das letras*. 2. Rolândia: FACCAR.

Asensi, J. S. (2008), “Hagan juego – maestros a la medida para el aula de español”, Consejería de Educación en AUS y NZ, Embajada de España.

Aragónés, J. P. (2004), *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XX*, Madrid: La Muralla.

Baralo, M. (2004), “El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua”, *Actas del XV Congreso Internacional de Ásele*. Disponible em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca.../15\\_0146.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca.../15_0146.pdf) (consultado em 6 de fevereiro de 2015)

Baralo, M. (2007), “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”, in *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*, Instituto Cervantes Munich.

Disponible em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_20062007/04\\_baralo.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_20062007/04_baralo.pdf) (Consultado em 6 de fevereiro de 2015).

Barros, M. L. (2013), “El léxico en el aula de ELE”, *Seminário de Iniciação à Prática Profissional*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Benítez Pérez, P. (1994), “¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?”, *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, revista Marcoele, nº 8. Madrid: Cuadernos del tiempo libre, pp.9-12.

Disponible em: [http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_benitez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_benitez.pdf) (consultado em 1 de março de 2014).

Cabané, S. (2011), “El juego en el aula de E/LE”, Universidad de Barcelona, junho.

Disponible em: <http://hdl.handle.net/> (Consultado em 7 de fevereiro de 2015)

Cabral, A. (1990), *Teoria do jogo*, Lisboa: Editorial Presença.

Calviño, J. M. G. e Montero, H. J. F. (2012), “Dudas y obstáculos en el aprendizaje de ELE: el léxico”, *Colección Complementos Serie Didáctica*. Coordinación José Suárez Inclán García de la Peña. Secretaria General Técnica.

Cervero, M. J. e Pichardo, F. (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid: Edelsa.

Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições ASA. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/IdaIeteDias/quadro-europeu-comumreferencia> (Consultado em 2015).

Conselho da Europa (2002), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.” Instituto Cervantes para la traducción en español. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (consultado ao longo de 2014 e 2015)

Couto, Y. A. (2013),” A arte, o jogo, a dança e a brincadeira: dos primórdios lúdicos aos processos de civilização e cultura”, in *Poíesis Pedagógica, Catalão-GO*, vol. 11, pp.38-53. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/26980/15413> (Consultado em 20 de fevereiro de 2014)

Días-Corrallero Conde, J. (2004), “Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Dicionário de Português Online – léxico. Disponível em: <http://www.lexico.pt/culto> (consultado em 23 de maio de 2015)

Dicionário Priberam. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/> (Consultado em abril de 2015)

Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#h](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#h)

Estaire, S. (2009), *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.

Estanqueiro, A. (2012), *Boas práticas na educação – o papel dos professores*, Lisboa: Editorial Presença.

Fernández López, S. (2004), “Las estrategias de aprendizaje”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Fernández López, S. (1997), “Aprender como juego, Juegos para aprender español”, *Las actividades lúdicas en la clase E/LE*, Carabela, 4., Madrid: SGEL.

Fernández, S. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

Figueiredo, O. (2004), “O Português abre portas: a quem? E como?” in Greenfield, John (org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Freire, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 6ª Edição, São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, E. P. F. (2012), “O jogo como estratégia de aferição e consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades Didáticas”, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [sigarra.up.pt/flup/en/publs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id...](http://sigarra.up.pt/flup/en/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id...) (Consultado em abril de 2015)

Gómez Molina, J.R. (2004), “La subcompetencia léxico-semántica”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Gustalegnanne, H. (2009), “Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE”, *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español*, suplementos marcoELE, núm. 9. Disponível em: [marcoele.com/descargas/.../gustalegnanne\\_juegos.p...](http://marcoele.com/descargas/.../gustalegnanne_juegos.p...) (Consultado em dezembro de 2014)

Gutiérrez Rivilla, R. (2004), “Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds, *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Higueras García, M. (1997), “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, in *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 8. Disponible em:

[http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades\\_higueras\\_REALE\\_1997.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1) (consultado em 17 de abril de 2014)

Higueras García, M. (2004), “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, in J. Sánchez Lobato et al., Carabela, nº56, *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL.

Higueras García, M. (2009), “Aprender y enseñar léxico”. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Colección Expolingua, revista marcoELE, nº9, (1996), Madrid: Cuadernos del tiempo libre, pp. 111-126. Disponible em:

<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> (consultado em 17 de abril de 2014)

Iglesias, M. e Ortiz, J. F. (2003), “La literatura como elemento lúdico dentro del aula de E/LE”, *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Colegio Miguel de Cervantes, pp.137-140. Disponible em: <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/juegcibele.pdf> (Consultado em 20 de janeiro de 2042).

Instituto Cervantes (1997-2015), *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

Disponible em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/13\\_procedimientos\\_aprendizaje\\_inventario.htm#p13](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_inventario.htm#p13)

Labrador, M. e Morete, P. (2008), “El juego en la enseñanza de ELE”. *Las habilidades comunicativas en el aula: propuestas didácticas. Glosas Didácticas*. Revista Electrónica Internacional (online). Núm. 17, pp.71-84. Disponible em Internet:



<<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/17.html#>>. (consultado em 6 de fevereiro de 2015)

Macedo, E. (2004), *Prazer de fazer: o lúdico-pedagógico no teatro com crianças e jovens ou um trabalho de intervenção?* Porto: Porto Editora.

Martins, C.; Vaz, C. e Santos, P. (2010), “Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira”. *Revista eletrônica da Associação de Professores de Português*, núm.1.

Disponível em:

[http://www.revple.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=102&Itemid=251](http://www.revple.net/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=251)  
(consultado em 15 de dezembro de 2014)

Maurício, J. T. (2011). *Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem*, Unipê.

Disponível em:

<http://www.profala.com/arteducesp140.htm> (consultado em 10 de janeiro de 2015)

Melero Abadía, P. (2004), “Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Mohedano Martín, M. (2004), *La enseñanza del léxico español a través de internet. Análisis y comentarios de páginas web*, Madrid: Edinumen.

Muñoz, C.; Araújo, L. e Ceia, C. (2011), *Aprender uma segunda língua*, Porto: Porto Editora.

Nevado, C. (2008), “El componente lúdico en las clases de ELE.” *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Dezembro 2008, núm. 7. Disponível em:

<http://marcoele.com/el-componente-ludico-en-las-clases-de-ele/> (consultado em 20 de março de 2015).

Oliveira, E.E. (2015), “Piaget, Vygotsky e Winnicott: relação com jogo infantil e sua aplicação na área da psicopedagogia”, *Publicação Libertas*.

Disponível em: <http://www.libertas.com.br/libertas/piaget-vygotsky-e-winnicott-relacao-com-jogo-infantil-e-sua-aplicacao-na-area-da-psicopedagogia/> (Consultado em 20 de janeiro de 2015)

Richard, J. C. e Lockhart, C. (2008), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: Editorial Edinumen.

Richards, J. e Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.

Richards, J.C. e Rogers, T. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idioma*, España: Cambridge University Press.

Rodríguez Paniagua, L. R. (2011), “Mapas conceptuales para la enseñanza de léxico en el aula ELE: software de uso y directrices generales”. *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*, Instituto Cervantes de Orán.

Disponível em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/oran\\_2011.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2011.htm)

Sánchez Benítez, G. (2008). “Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico”, *in Suplementos marcoELE*, número 11, 2010.

<http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf> - (Consultado em setembro de 2015).

Tejero, E. R. (1999), *Didáctica del vocabulario en un taller de Lengua y Literatura para la educación primaria y secundaria*, “Didáctica (Lengua y Literatura)” nº 11: 165-214, Universidad Complutense de Madrid.

Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/.../DIDA999...> (Consultado em 10 de janeiro de 2015)

Tornero, Y. (2009), *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*, Madrid: Editorial Edinumen.

Varela, P, “El componente lúdico en la enseñanza de ELE”. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* (online), Artículos, outubro, núm. 11 pp. 1-10. Disponível na Web: <http://marcoele.com/el-aspecto-ludico-en-ele/> (consultado em 22 de dezembro de 2015)

Ventura Salazar, G. (2009), “Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno”, *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Expolingua 1994, nº 8, pp. 165-203.

Disponível em Internet: [http://marcoele.com/monograficos/expolingua\\_1994/](http://marcoele.com/monograficos/expolingua_1994/) (consultado em 22 de dezembro de 2015)

Vilela, M. (1995), “*Ensino da Língua Portuguesa: léxico, dicionário, gramática*”. Coimbra: Livraria Almedina.

## **Anexos**

## Anexo 1: Puzzle

### Un día normal en la vida de Agustín

Agustín es un chico español que trabaja en Inglaterra como profesor de español. ¿Queréis saber como es Agustín? Es un chico alto, mide un metro ochenta. Es delgado, solo pesa setenta y ocho. Tiene el pelo rubio y corto, pero cuando era pequeño tenía el pelo largo. Tiene una boca y una nariz grande. Sus ojos son de color verde y su piel es muy pálida. A él no le gusta mucho ir a la playa. Además él piensa que es muy guapo. Es una persona bastante alegre, a él le encanta reír. Pero, a veces, se siente un poco triste, porque echa de menos a sus padres y a sus abuelos. También es una persona bastante nerviosa, a lo mejor es porque en España se bebe mucho café. Es un chico muy activo, le gusta hacer muchas cosas al mismo tiempo, como por ejemplo, tocar la guitarra, escuchar música y leer.



Es una persona muy sistemática. Hace todo los días lo mismo: por la mañana se despierta a las siete (muy pronto para él), y lo primero que hace es desayunar. Le gusta tomar un café por las mañanas, y naranja. Luego se va al baño con mantequilla e mermelada y fruta, beber un zumo de naranja. Al final, como siempre se retrasa, coge el autobús (cuando lo consigue) y va a la escuela. Después de la clase, toma su comida en el colegio, a las ocho de la mañana siempre come un poquito más tarde, alrededor de las doce y media. En España siempre que puede, le gusta comer en casa y preparar su comida. Después de comer, a continuación, estudia un poquito, toma un café y dormir, viendo la televisión. Los fines de semana (porque los años del colegio son bastante buenos), y por la tarde le gusta quedarse con sus amigos. Algunos días, cuando tiene tiempo, hace un poco de deporte, como correr.

Después de cenar, alrededor de las ocho, ocho y media (aunque en España a veces son las diez de la noche), le encanta ver un poco de la tele, ver una película o leer un poquito. Todas las noches se acuesta cerca de la media noche.

Anexo 2:

## Ficha de Trabajo nº 1

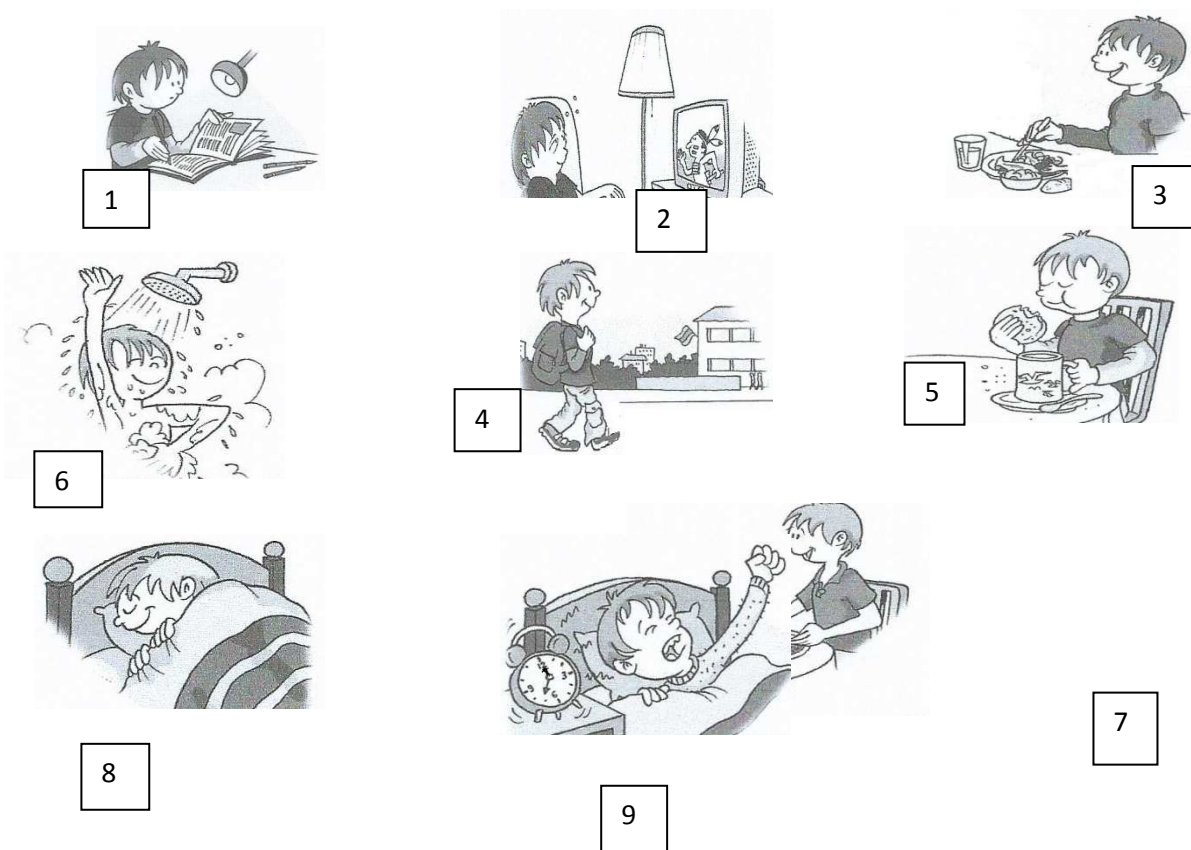
A – Verdadero o falso.

	V	F
1 – Agustín se levanta a las ocho de la mañana.		
2 – Él siempre está triste.		
3 – Sus alumnos son muy perezosos.		
4 – A Agustín no le gusta salir con los amigos.		
5 – Él siempre cena alrededor das las nueve.		
6 – Todos los días se acuesta a la medianoche.		

### Anexo 3

#### Ficha nº 2

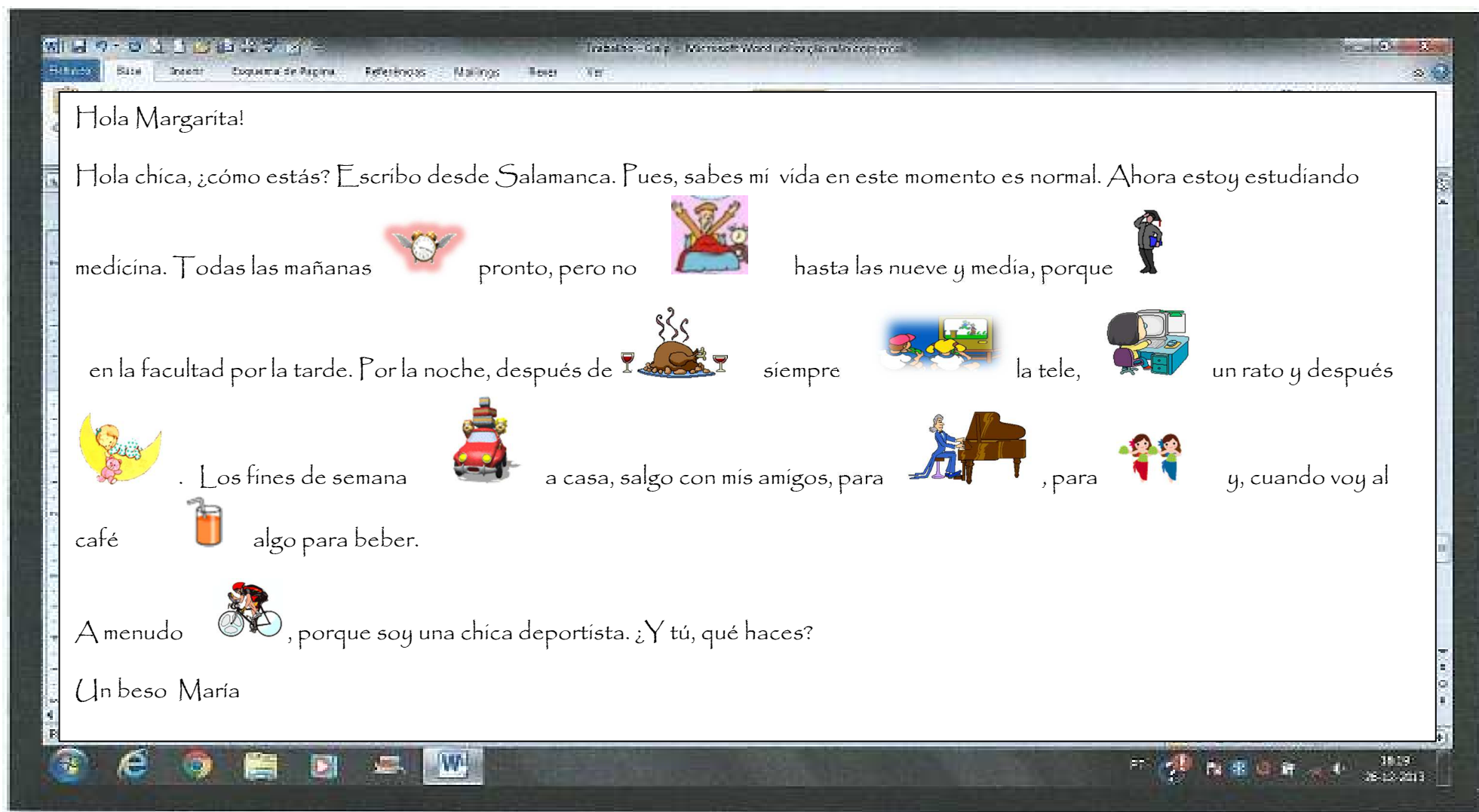
1 - La rutina de Agustín. Ordena cronológicamente las imágenes.



- A - Agustín por la mañana se despierta a las siete. \_\_\_\_\_
- B - Lo primero que hace es desayunar. \_\_\_\_\_
- C - Luego se va al baño y enseguida se seca. \_\_\_\_\_
- D - Enseguida coge el autobús para ir al colegio, o va a pie. \_\_\_\_\_
- E - Después de clase, toma su comida en el colegio, a las doce y media. \_\_\_\_\_
- F - Por la tarde estudia un poquito, se queda con sus amigos y hace deporte. \_\_\_\_\_
- G - Alrededor de las ocho, ocho y media le gusta cenar. \_\_\_\_\_
- H - Le encanta ver un poco la tele, ver una película y leer un poquito. \_\_\_\_\_
- I - Todas las noches se acuesta cerca de la media noche. \_\_\_\_\_

(Elaboración propia)

#### Anexo 4 – carta com pictogramas





## Anexo 5: Juego de verbos

Construye una frase con el verbo **jugar** en primera persona singular



Construye una frase con el verbo **encontrar** en segunda persona singular



Construye una frase con el verbo **repetir** en tercera persona singular



Construye una frase con el verbo **pedir** en primera persona plural



Construye una frase con el verbo **servir** en segunda persona plural



Construye una frase con el verbo **despertarse** en segunda persona plural



Construye una frase con el verbo **desayunar** en primera persona singular



Construye una frase con el verbo **salir** en segunda persona singular





Construye una frase con el verbo  **ducharse**  en tercera persona singular



Construye una frase con el verbo  **acostarse**  en primera persona plural



Construye una frase con el verbo  **vestirse**  en segunda persona plural



Construye una frase con el verbo  **poder**  en tercera persona plural



Construye una frase con el verbo  **almorzar**  en primera persona singular



Construye una frase con el verbo  **aprobar**  en segunda persona singular



Construye una frase con el verbo  **cerrar**  en tercera persona singular



Construye una frase con el verbo  **dormir**  en primera persona plural



Construye una frase con el verbo **entender** en segunda persona plural



Construye una frase con el verbo **volver** en tercera persona plural



Construye una frase con el verbo **soñar** en primera persona singular



Construye una frase con el verbo **recordar** en segunda persona singular



Desayunar (tú)



Repetir (yo)



Levantarse (ella)



Bañarse (usted)



Acostarse (nosotros)



Pedir (vosotros)



Jugar (ellas)



Servir (yo)



Encontrar (tú)



Vestirse (él)



Poder (nosotros)



Aprobar (vosotros)



Cerrar (ellos)



Dormir (yo)



Entender (tú)



Soñar (ella)





Recordar (nosotros)



Medir (vosotros)



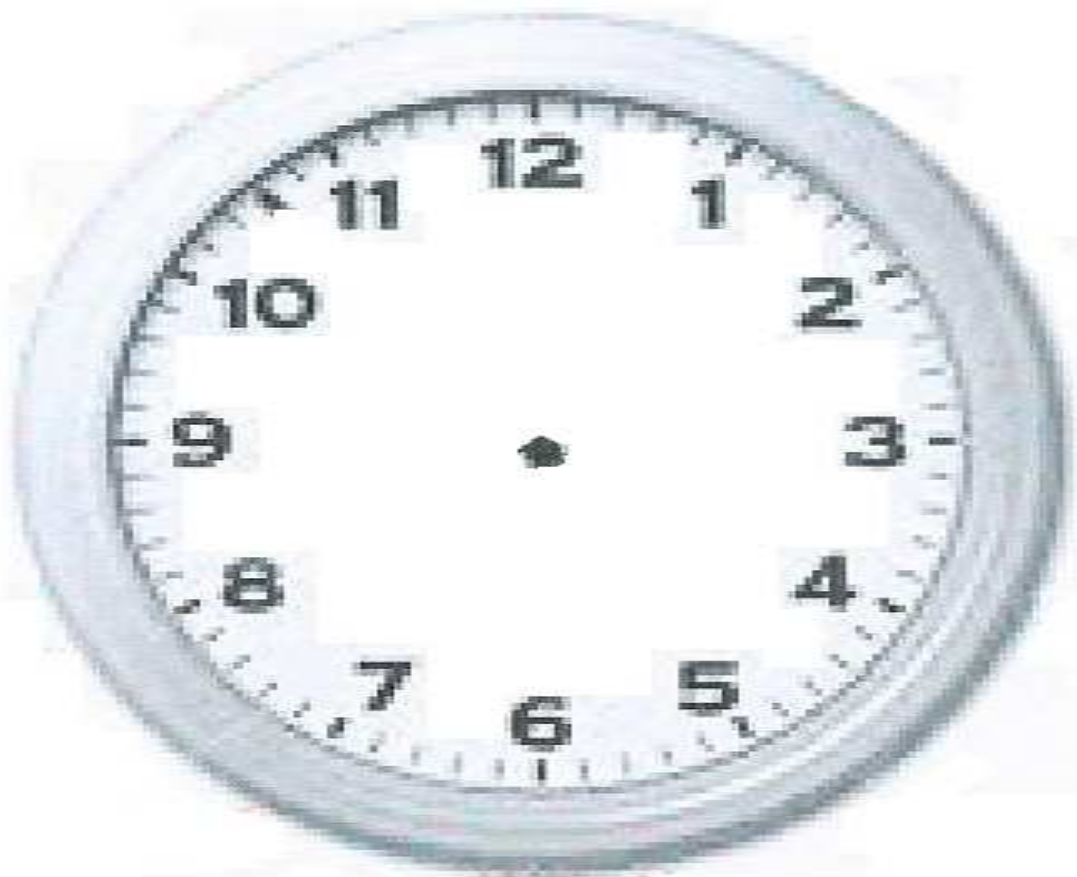
Volar (ellos)



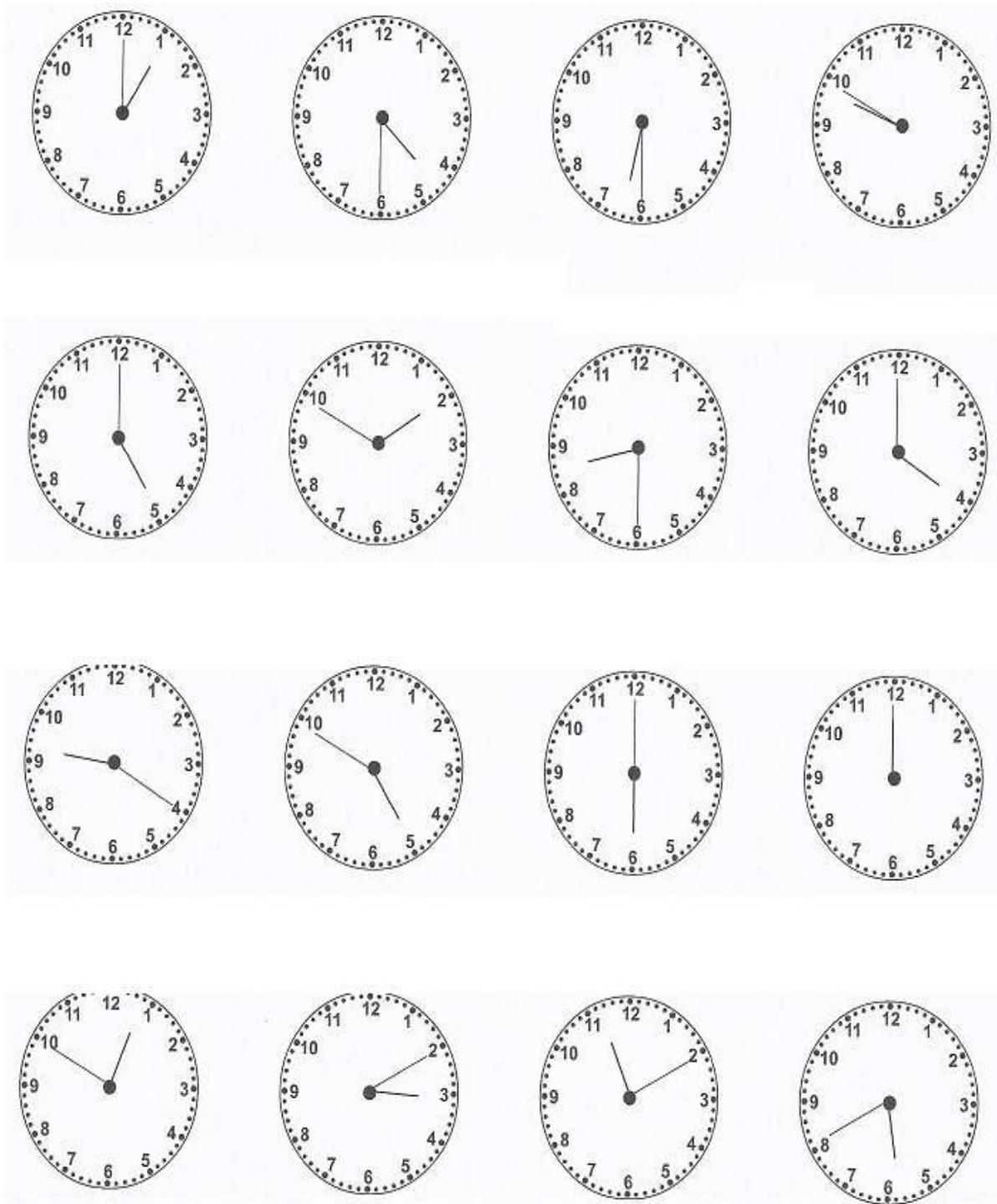
Mostrar (ustedes)

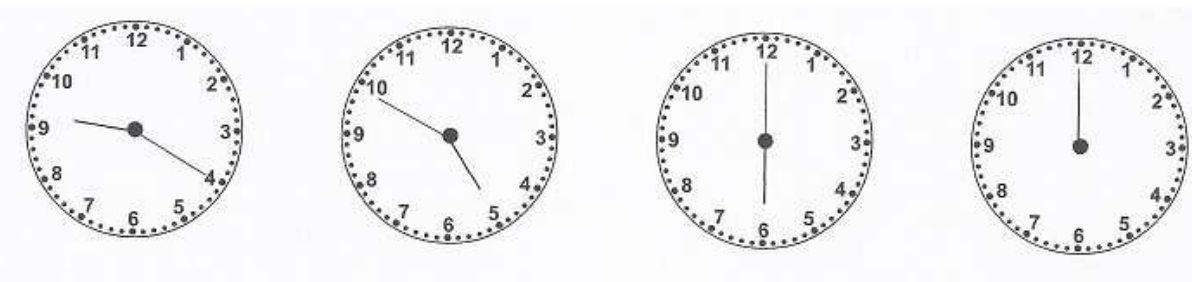
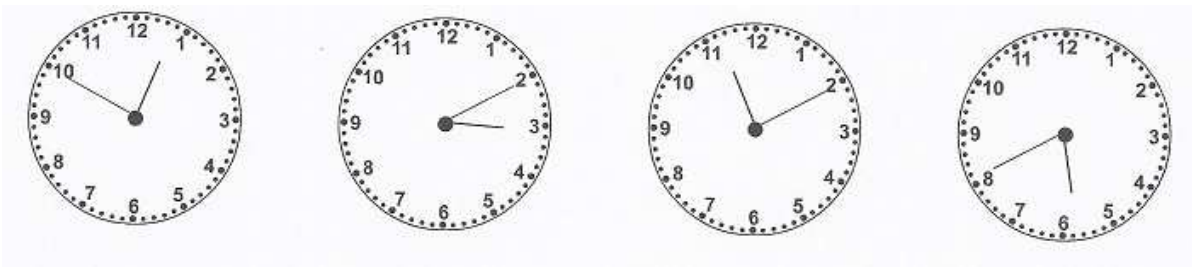
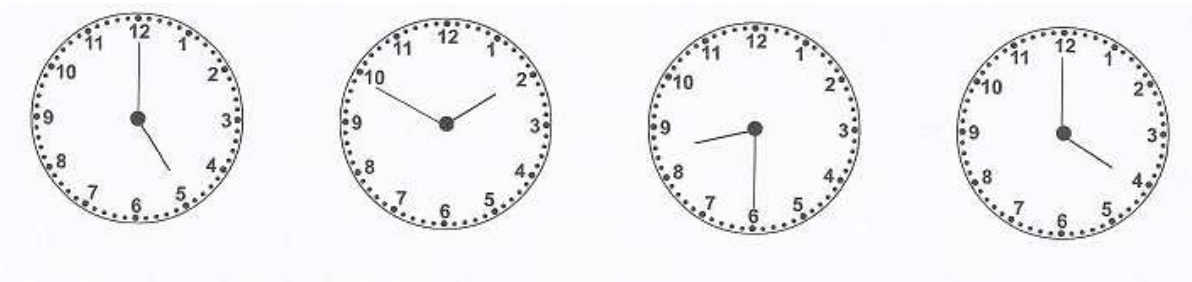
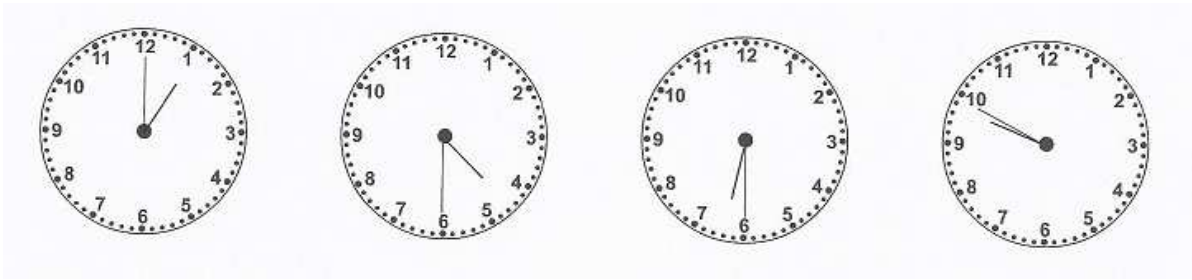


Anexo 6: Jogo com as horas



las agujas







## Juego con los verbos:

Gustar
















Encantar
















Interesar
















Fastidiar
















Molestar
















Doler

 <p>El deporte</p>	 <p>El ciclismo</p>	 <p>Los cómics de superhéroes</p>	 <p>Grabar los programas infantiles para tu hermano</p>	 <p>La actualidad de los famosos</p>
<p>Los programas musicales</p> 	<p>Telenovela y programa de ciclismo</p> 	<p>Los documentales</p> 	<p>Los manga japoneses</p> 	<p>Los programas en catalán</p> 
 <p>La lotería y otros juegos similares</p>	 <p>Grabar un vídeo con recetas de cocina</p>	 <p>Reír y, claro, los programas de humor</p>	 <p>Nadar en la piscina, para jugar con mis amigos</p>	 <p>Hablar y cantar en español</p>

<p>Comprar esos productos extraños que anuncian en televisión</p> 	<p>Las noticias de tragedias</p> 	<p>Llegar tarde a casa</p> 	<p>Los deportes, solo las competiciones internacionales</p> 	<p>Las telenovelas</p> 
 <p>Las series</p>	 <p>Conocer la actualidad</p>	 <p>Los concursos</p>	 <p>Algunos programas de culturas antiguas</p>	 <p>Las películas de policial</p>
<p>La política internacional</p> 	<p>Ver un partido de fútbol</p> 	<p>Escuchar noticias que hablan de crímenes</p> 	<p>Escribir textos en inglés</p> 	<p>La comida francesa</p> 

 <p> nventa una frase con el verbo gustar</p>	 <p> nventa una frase con el verbo gustar</p>	 <p> nventa una frase con el verbo gustar</p>	 <p> nventa una frase con el verbo gustar</p>	 <p> nventa una frase con el verbo gustar</p>
<p> nventa una frase con el verbo molestar</p> 	<p> nventa una frase con el verbo molestar</p> 	<p> nventa una frase con el verbo molestar</p> 	<p> nventa una frase con el verbo molestar</p> 	<p> nventa una frase con el verbo molestar</p> 
 <p> nventa una frase con el verbo encantar</p>	 <p> nventa una frase con el verbo encantar</p>	 <p> nventa una frase con el verbo encantar</p>	 <p> nventa una frase con el verbo encantar</p>	<p> nventa una frase con el verbo encantar</p> 

<p>¡Inventa una frase con el verbo fastidiar</p> 	<p>¡Inventa una frase con el verbo fastidiar</p> 	<p>¡Inventa una frase con el verbo fastidiar</p> 	<p>¡Inventa una frase con el verbo fastidiar</p> 	<p>¡Inventa una frase con el verbo fastidiar</p> 
 <p>¡Inventa una frase con el verbo interesar</p>	 <p>¡Inventa una frase con el verbo interesar</p>	 <p>¡Inventa una frase con el verbo interesar</p>	<p>¡Inventa una frase con el verbo interesar</p> 	 <p>¡Inventa una frase con el verbo interesar</p>
<p>¡Inventa una frase con el verbo doler</p> 	<p>¡Inventa una frase con el verbo doler</p> 	<p>¡Inventa una frase con el verbo doler</p> 	<p>¡Inventa una frase con el verbo doler</p> 	<p>¡Inventa una frase con el verbo doler</p> 

 <p>Inventa una frase con el verbo gustar</p>	 <p>Inventa una frase con el verbo interesar</p>	 <p>Inventa una frase con el verbo interesar</p>	<p>Inventa una frase con el verbo interesar</p> 	 <p>Inventa una frase con el verbo interesar</p>
<p>El estómago</p> 	<p>Los pies de tanto marchar</p> 	<p>Escuchar a personas que no saben hablar</p>  <p>correctamente español</p>	<p>La cabeza</p> 	<p>Una rodilla</p> 
 <p>El deporte</p>	 <p>El ciclismo</p>	 <p>Los cómics de superhéroes</p>	 <p>(inventa algo)</p>	 <p>La actualidad de los famosos</p>

## Anexo 8:

### Sopa de letras

Deberes para casa - Encuentra en la sopa de letras las 7 actividades de tiempo libre de Mónica.

V	E	P	A	T	I	N	A	R	A
O	S	I	N	A	D	A	R	E	E
L	C	S	A	B	E	D	T	Í	S
E	R	C	O	R	B	A	Ñ	R	R
E	I	I	P	C	A	R	A	T	R
R	B	N	Ç	O	I	E	N	F	E
P	I	A	U	G	L	R	I	O	R
E	R	O	N	D	A	R	U	S	R
R	J	L	E	E	R	A	R	F	O
P	I	N	T	A	R	R	L	U	C

# Anexo 9 - Ficha de trabajo nº 10

Observa las siguientes imágenes y relaciónalas con las palabras del recuadro.

Ejemplo: Yo creo que la imagen número “uno” es “ir al cine”.



a	2-	3-	4-	5-
---	----	----	----	----



6-	7-	8-	9-	10-
----	----	----	----	-----



11-	12-	13-	14-	15-
-----	-----	-----	-----	-----



16-	17-	18-	19-	20-
-----	-----	-----	-----	-----

Actividades del tiempo libre.

a. ir al cine	b. ver la tele	c. ir de compras	d. montar en bicicleta	e. pintar
f. escribir cartas	g. quedar con los amigos	h. hacer jogging	i. hacer fotografías	j. visitar museos
k. navegar por internet	l. cocinar	m. escuchar música	n. viajar	o. bailar
p. cuidar las plantas	q. jugar al ajedrez	r. leer	s. tocar un instrumento	t. dar un paseo



Anexo 10:

## ¡El juego de las parejas!

Se colocan las tarjetas boca abajo sobre la mesa. A la vez, levantad una tarjeta de cada color (azules y amarillas) y si forman una actividad de tiempo libre ganáis un punto. Gana el grupo que haya conseguido más puntos al final del juego.

¡A ver quién es capaz de formar más parejas!

Bailar...	<p>en la discoteca</p> 
Cantar...	 <p>una canción</p>
Esquiar...	 <p>en la nieve</p>
Estudiar...	<p>Biología</p>
Jugar...	<p>al fútbol</p> 

Hablar...	 español
Hacer...	los deberes 
Ir...	de   compras
Leer...	un libro 
Montar...	a  caballo
Nadar...	en la piscina 

Pasear...	por el parque
Patinar...	 sobre hielo
Salir...	 de copas
Tocar...	 piano

<p>Tomar...</p>	 el sol
<p>Ver...</p>	 una película
<p>Viajar...</p>	en tren 

## Anexo 11: Sopa de letras / correspondências - Deberes para casa

A - Escribe el verbo correspondiente a cada nombre. Después, encuentra en la sopa de letras los verbos.

- 1 - natación \_\_\_\_\_
- 2 - juegos \_\_\_\_\_
- 3 - comidas \_\_\_\_\_
- 4 - escritura \_\_\_\_\_
- 5 - libros \_\_\_\_\_
- 6 - instrumento musical \_\_\_\_\_
- 7 - televisión \_\_\_\_\_
- 8 - patines \_\_\_\_\_
- 9 - baño \_\_\_\_\_
- 10 - sueños \_\_\_\_\_

V	E	R	G	N	W	U	L	F	A
O	S	I	N	A	D	A	R	E	E
L	C	T	A	B	E	C	T	O	S
E	R	M	O	R	S	O	Ñ	A	R
E	I	N	P	C	U	M	A	T	A
R	B	M	Ç	O	A	E	N	F	Ñ
P	I	J	U	G	A	R	I	O	A
E	R	O	N	D	E	R	U	S	B
R	J	L	T	A	Ñ	A	R	F	E
P	A	T	I	N	A	R	L	U	A

B - A cada actividad tiene que corresponder uno o más espacios.

- 1 - ver una película \_\_\_\_\_
- 2 - montar en bici \_\_\_\_\_
- 3 - bailar \_\_\_\_\_
- 4 - leer \_\_\_\_\_
- 5 - ir de compras \_\_\_\_\_
- 6 - correr \_\_\_\_\_
- 7 - navegar en Internet \_\_\_\_\_
- 8 - hacer esquí \_\_\_\_\_
- 9 - nadar \_\_\_\_\_

A - en casa

F - en el jardín

B - en la discoteca

G - en el supermercado

C - en el ordenador

H - en la calle

D - en la montaña

I - en el cine

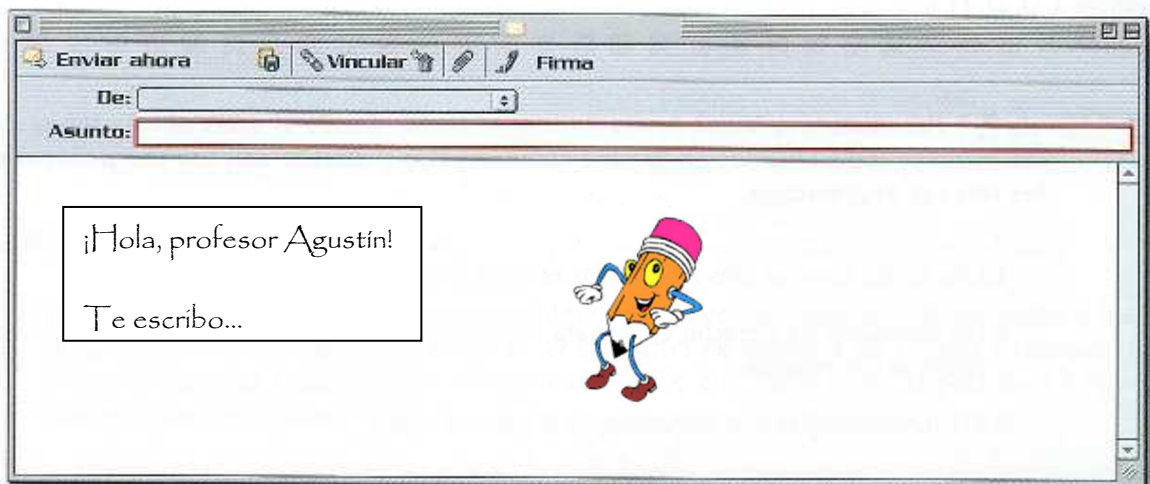
E - en la piscina

Anexo 12:

## Tarea final (45 minutos)



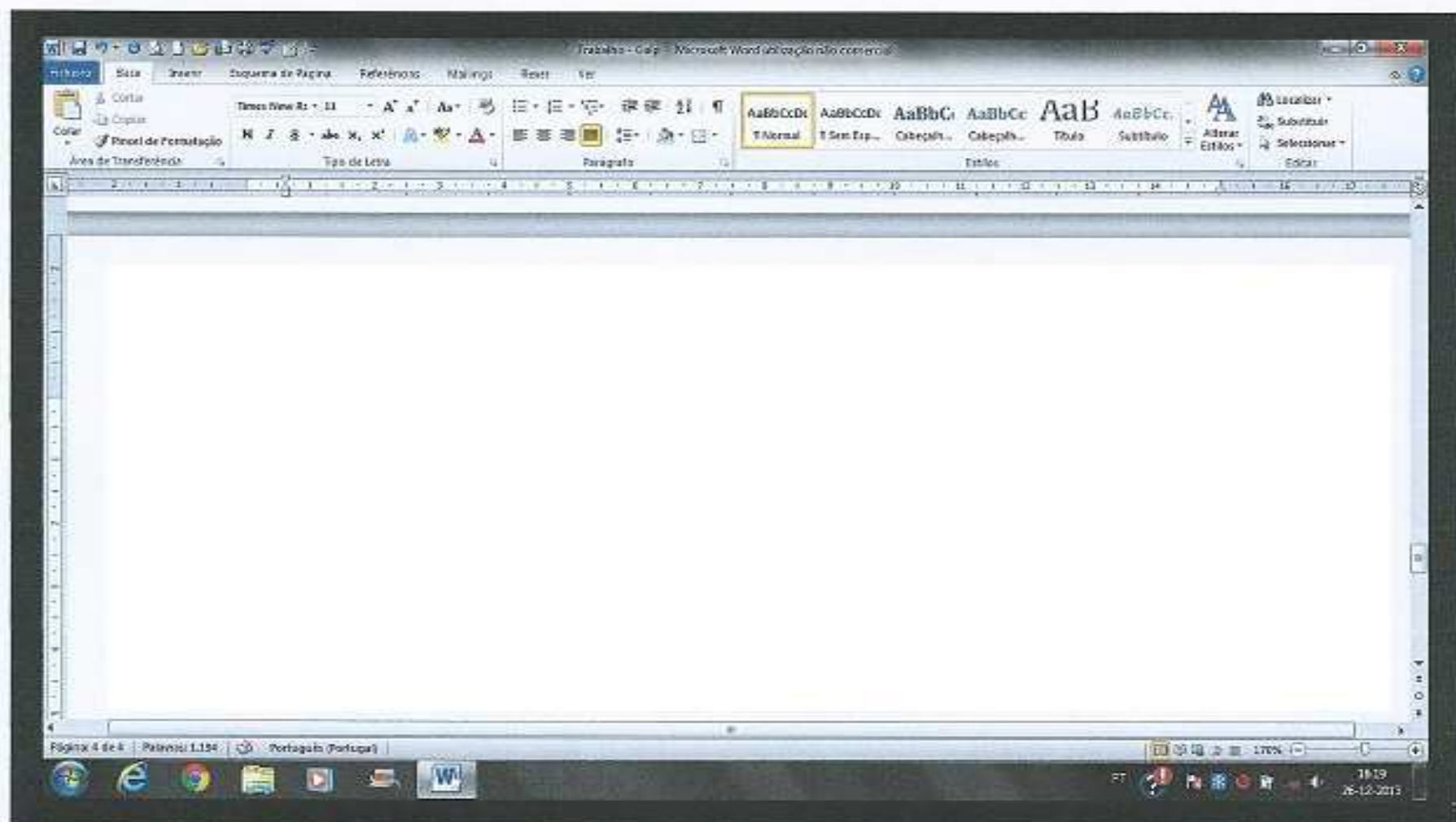
Durante tus vacaciones navideñas conociste al profesor Agustín. Os hicisteis amigos.



Ahora, a través de un correo electrónico (email), vais a contarle que durante las clases de español (y con la ayuda de profesora Olga) hicisteis una Ficha Informativa describiendo vuestra rutina diaria, actividades de tiempo libre, cuales son las cosas que más os gustan y las que no os gustan y las horas.

Después tenéis que enviarlo (correo electrónico y ficha informativa).

¡Buen Trabajo!





## Anexo 13: Ficha de Autoevaluación – 1ª unidad

### Unidad Didáctica: “La Rutina Diaria y las Actividades de Tiempo Libre”

Completa la ficha de autoevaluación teniendo en cuenta todo lo que has aprendido y las actividades que has hecho a lo largo de estas clases. Hazlo conscientemente.

	1 No. Aún necesito trabajarlo	2 Sí, pero necesito mejorar	3 Sí, muy bien
Hablar de mi rutina.			
Expresar mis gustos.			
Preguntar y decir la hora.			
Conjugar verbos pronominales y con cambio vocálico en presente de indicativo.			
Hablar de actividades de tiempo libre.			
Escribir correos electrónicos.			
Escribir pequeños textos.			
Rellenar una ficha informativa.			

Resultado:




Entre 7/ 8 = ¡Fantástico!

Entre 3/ 6 = ¡Trabajar un poquito más!

Entre 1/ 2 = ¡Empezar de nuevo a trabajar!



Actividades hechas durante la duración de la unidad didáctica: las que más me gustaron y las que menos me gustaron.

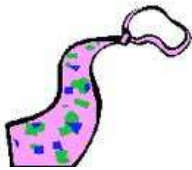
		+ / - 	
- Ver el video “Agustín”			
- Aprender vocabulario relativo a la rutina diaria, las horas y las actividades de tiempo libre			
- Ejercicios gramaticales			
- Ejercicios para rellenar/completar espacios			
- Correos con enigmas			
- Juegos			
- Escribir correos electrónicos			
- Interactuar con los compañeros			
- Escribir pequeños textos			
- Escuchar una grabación			

(Elaboración propia – basado en Sheila Estaire, 2009)

Anexo 14: Ficha de Trabajo nº 2 (Elaboración Propia)



Imágenes de ropa y complementos. Busca el nombre correspondiente a cada imagen.



1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

4- \_\_\_\_\_



5- \_\_\_\_\_

6- \_\_\_\_\_

7- \_\_\_\_\_

8- \_\_\_\_\_



9- \_\_\_\_\_

10- \_\_\_\_\_

11- \_\_\_\_\_

12- \_\_\_\_\_



13- \_\_\_\_\_

14- \_\_\_\_\_

14- \_\_\_\_\_ 16- \_\_\_\_\_



17- \_\_\_\_\_

18- \_\_\_\_\_

19- \_\_\_\_\_

20- \_\_\_\_\_

corbata

gafas

vestido

falda

guantes

anillo

calzoncillos

bolso

blusa

botas

calcetines

sombrero

gorra

pantalones

cazadora

zapatillas

traje

chaquetón

camiseta manga corta

cinturón

biquini

## Anexo 15: Juego

### Alumno A

Me gustaría mucho ir...

¿Qué debo llevar/ponerme?



### Alumno B

Creo que debes ponerte...



Anexo 16 : Ficha nº 3  
(Elaboración propia)



### Anexo nº 16 - Correspondências

1. María no se acuerda del nombre del objeto ni el de la tienda a la que quiere ir, pero nos explica a qué se refiere. Vamos a ayudarla.

Identifica los objetos y la tienda a la que se refiere en las siguientes frases, utilizando los nombres de los objetos y tiendas que están en las tablas.

**Ej. 1. Es el periódico y lo compramos en un quiosco.**

Frases		Objetos	Tienda
1	Sirve para leer las noticias (.....) y lo compras en un.....	Bolígrafos	Juguetería
2	Son dulces y engordan (.....) y los compramos en una.....	periódico	
3	Sirve para poner la ropa suave (.....) y lo compramos en un.....	pasteles	Droguería
4	Sirven para escribir (.....) y los compramos en una.....	radio/MP3	Papelería
5	Sirven para peinarse (.....)y se compran en un.....	suavizante	kiosco
6	Proviene de la vaca (.....), se puede freír y se compra en una.....	filete/carne	Carnicería
7	Son para que los niños se entretengan (.....) y los compramos en un.....	peines	Pastelería
8	Lo ponemos sobre la mesa (.....) para que no se manche mientras comemos y lo compramos en un.....	juguetes	Supermercado
9	Lo tomamos cuando tenemos tos (.....) y lo compramos en una.....	mantel	Mercería
10	Sirve para escuchar música (.....) y se compra en un.....	jarabe	Farmacia



## Anexo 17: Bingo

<p><b>Dos entradas para un concierto de rock</b></p> 	<p><b>Una muleta por que tiene una pierna rota</b></p> 	<p><b>Una visita a la escuela</b></p> 	<p><b>Un libro de cocina</b></p> 
<p><b>Un vestido para una fiesta de gala</b></p> 	<p><b>Unos zapatos para una boda</b></p> 	<p><b>Carne para hacer la cena</b></p> 	<p><b>Libros de aventuras</b></p> 
<p><b>Bombones</b></p> 	<p><b>Dos entradas para el festival del cine en Madrid</b></p> 	<p><b>Una pelota de fútbol</b></p> 	<p><b>Un libro de poemas de amor</b></p> 
<p><b>Un fin de semana en una isla</b></p> 	<p><b>Unas gafas de sol</b></p> 	<p><b>Un sombrero para una boda</b></p> 	<p><b>Un perro para guardar la casa</b></p> 

<p><b>Un fato para ir a los Óscares</b></p> 	<p><b>Un guía con 100 lugares para visitar</b></p> 	<p><b>Unas zanahorias para hacer la sopa</b></p> 	<p><b>Un viaje de crucero para una semana</b></p> 
<p><b>Un pastel para el cumpleaños de mi hijo</b></p> 	<p><b>Un zumo para beber</b></p> 	<p><b>Una bolsa de viaje</b></p> 	<p><b>Unos patines de hielo para patinar</b></p> 
<p><b>Un curso de español en Salamanca</b></p> 	<p><b>Un calendario con fotos de animales</b></p> <p>December</p> 	<p><b>Unas plantas con flores</b></p> 	<p><b>Un coche nuevo</b></p> 
<p><b>Una biografía de Mozart</b></p> 	<p><b>Unas botas nuevas</b></p> 	<p><b>Un nuevo reloj para despertarme a la hora</b></p> 	<p><b>Un paraguas para la lluvia</b></p> 

## Alumno A

Pronombre directo e indirecto

Un libro de cocina.  
Una pelota de fútbol  
Bombones  
Unas plantas con flores

**Lo**  
**La**  
**Los** quiero yo.  
**Las**

**lo** doy a mi vecina.  
**la** regalo a mi sobrino.  
**los** compro para mi pareja.  
**las** compro para mi casa.

mi pareja (dulces)	para mi sobrino a quien le gusta jugar	para mi vecina a quien le gusta cocinar	un amigo a quien le gusta viajar (complementos)
Jennifer López que tiene sed	mi madre que quiere hacer la sopa	un compañero de viaje que va a casarse	Antonio Banderas para ir a los Óscares
una amiga que viaja mucho (guía)	para mi hijo por sus cumpleaños	mi abuela a quien le gusta patinar	para mi hermana que tuvo un accidente y ahora no tiene coche
para mi nuevo piso	para el conductor que se despierta siempre tarde	para mi prima que va de vacaciones a Palma de Carioca	para mi jefe a quien le gusta mucho la música de Mozart

## Alumno B

Pronombre directo e indirecto

Un libro de cocina.	<b>Lo</b>		<b>lo</b> doy a mi vecina.
Una pelota de fútbol	<b>La</b>		<b>la</b> regalo a mi sobrino.
Bombones	<b>Los</b>	quiero yo.	<b>los</b> compro para mi pareja.
Unas plantas con flores	<b>Las</b>		<b>las</b> compro para mi casa

mis amigos a quienes les gusta el concierto de Shakira	para mi madre que se ha roto una pierna	para los alumnos de otra escuela	para mi amiga Jennifer que tiene una fiesta
para Penélope Cruz y su obsesión por las compras (vestido)	el cocinero la necesita para hacer el plato de carne	Unos amigos a quienes les gustan los animales (para tener en casa / una mascota)	mi prima que se va a trabajar a España
sus vecinos a quienes les gustan las fotos de los animales	para mí siempre que llueve	a mi pareja le encanta leer poemas de amor	para mi abuela porque le gustan mucho los sombreros
para un amigo estresado	para mis vecinos (les encanta el cine)	para mi hermano que necesita unas nuevas para andar	para mí que necesito unas vacaciones



# BINGO

## Objetivo

Fijar el uso del pronombre de objeto directo e indirecto y su colocación en la frase con las distintas formas verbales.

## Grupo

Parejas de 3 alumnos

## Tiempo

+ /- 20 minutos

## Preparación

Fotocopiar las fichas con los cartones de bingo y el juego de tarjetas para cada grupo. Entregar un cartón de bingo A y B a dos alumnos de cada grupo. Copiar también las fichas de regalos y recortar las tarjetas. Se ponen en un mazo boca abajo delante del jugador C.

## Desarrollo

Los alumnos A y B se fijan primero en su cartón de bingo para saber los destinatarios de los regalos). Empieza el juego cuando el alumno C destapa la primera tarjeta y dice qué regalo es. Entonces los jugadores A y B comprueban si el regalo es adecuado para una de “sus” personas y en caso positivo dicen rápidamente que quieren el regalo (usando el pronombre directo adecuado). Luego explican para quién es el regalo, usando la estructura con los dos pronombres y formulando la frase.

## Ejemplo:

**C: Una bolsa de deporte.**

**A: La quiero yo. Se la voy a regalar a un amigo muy deportista.**

Si la frase es correcta y el regalo adecuado, el jugador recibe la tarjeta y tacha la casilla correspondiente en su cartón de bingo. Si la frase es incorrecta o el regalo no es adecuado se vuelve a poner la tarjeta en el mazo y el alumno C destapa la próxima.

Gana la persona que primero consiga tachar una línea de cuatro casillas (horizontal, vertical o diagonal) del cartón con sus “regalos”.

(Elaboración propia)

Anexo 18: Dominó

<b>Está trabajando</b>	<b>BEBER (vosotros)</b>	<b>Estáis bebiendo</b>	<b>Subir (yo)</b>
<b>Estoy subiendo</b>	<b>PONER (tú)</b>	<b>Estás poniendo</b>	<b>LEER (él)</b>
<b>Está leyendo</b>	<b>IR (nosotros)</b>	<b>Estamos yendo</b>	<b>Decir (vosotros)</b>
<b>Estáis diciendo</b>	<b>Salir (ellos)</b>	<b>Están saliendo</b>	<b>Oír (yo)</b>
<b>Estoy oyendo</b>	<b>Ducharse (tú)</b>	<b>Estás duchándote</b>	<b>Dormir (ella)</b>
<b>Está durmiendo</b>	<b>LLAMAR (nosotros)</b>	<b>Estamos llamando</b>	<b>Pedir (vosotros)</b>
<b>Estáis (pidiendo)</b>	<b>Mirar (ellas)</b>	<b>Están mirando</b>	<b>Cocinar (yo)</b>

<b>Estoy cocinando</b>	<b>DAR (tú)</b>	<b>Estás dando</b>	<b>Tomar (él)</b>
<b>Está tomando</b>	<b>Comprar (nosotros)</b>	<b>Estamos comprando</b>	<b>Subir (vosotros)</b>
<b>Estáis subiendo</b>	<b>Esperar (ellos)</b>	<b>Están esperando</b>	<b>Cantar (usted)</b>
<b>Está cantando</b>	<b>Estudiar (tú)</b>	<b>Estás estudiando</b>	<b>Pasear (él)</b>
<b>Está paseando</b>	<b>Limpiar (nosotros)</b>	<b>Estamos limpiando</b>	<b>Hacer (Vosotros)</b>
<b>Estáis haciendo</b>	<b>Escuchar (ellos)</b>	<b>Están escuchando</b>	<b>Bajar (yo)</b>
<b>Estoy bajando</b>	<b>Coger (tú)</b>	<b>Estás cogiendo</b>	<b>Trabajar (él)</b>

## Anexo 19: Tarea Final (ficha 8)

1 - Un lector de tu revista te pide que describas a la cantante y qué está haciendo.

---

---

---

---

---



2- Sois críticos de moda y consejeros y vais a decirle a vuestro amigo famoso (puede ser un actor o un cantante) qué ropa y complementos deberá llevar para una determinada actividad (a vuestra elección).



---

---

---

---

---

---

---

---



**¡Ojo!**

(Ela

Utiliza las siguientes expresiones para dar tu opinión:

Me parece que... / - Desde mi punto de  
vista.../Creo que.../ Pienso que.../ Considero que...  
/ No me parece que...

## Anexo 20: Ficha de Autoevaluación

### Unidad Didáctica: “¡Mis compras y mis artistas preferidos!”

Completa la ficha de autoevaluación teniendo en cuenta todo lo que has aprendido y las actividades que has hecho a lo largo de estas clases. Hazlo conscientemente.

	1 No. Aún necesito trabajarlo	2 Sí, pero necesito mejorar	3 Sí, muy bien
Hablar de artistas y cantantes.			
Expresar opinión.			
Hablar del consumismo.			
Conjugar verbos en gerundio.			
Utilizar los pronombres objeto directo e indirecto.			
Escribir comentarios.			
Escribir pequeños textos.			
Rellenar una ficha informativa.			

Resultado:

Entre 7/ 8 = **¡Fantástico!**



Entre 3/ 6 = **¡Trabajar un poquito más!**

Entre 1/ 2 = **¡Empezar de nuevo a trabajar!**



Actividades hechas durante la duración de la unidad didáctica: las que más me gustaron y las que menos me gustaron.



		+ / -	
- Ver el video “Una compradora compulsiva”			
- Aprender vocabulario relativo a los artistas, el consumismo y las tiendas.			
- Ejercicios gramaticales			
- Ejercicios para rellenar/completar espacios			
- Juegos			
- Escribir comentarios (expresar opinión)			
- Interactuar con los compañeros			
- Escribir pequeños textos			

(Elaboración propia – basado en Sheila Estaire, 2009)